

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M.SC.)

PAR
JENNY LAPERRIÈRE

ÉVALUATION DES ATTITUDES ET DES CONNAISSANCES EN DÉFICIENCE
INTELLECTUELLE CHEZ LES ÉLÈVES POLICIERS : UNE PERSPECTIVE
QUÉBÉCOISE

OCTOBRE 2008

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Selon de nombreuses études, les personnes présentant une déficience intellectuelle sont amenées à entrer en relation avec un policier plus souvent que la population en général (Cockram, Jackson & Underwood, 1991, 1998; Conley, Luckasson & Bouthilet, 1992). Or, plusieurs affirment que cette situation est problématique en ce sens que bon nombre de policiers méconnaissent cette réalité, entretiennent des préjugés à l'égard de ces personnes (Gendle & Woodhams, 2005; Keilty & Connelly, 2001; McAfee, Cockram & Wolfe, 2001) et ignorent comment interagir avec elles (Sobey, 1997; Bailey & Barr, 2000). Aucune étude n'a encore été réalisée au Québec afin d'évaluer la réalité des policiers québécois sur ces thèmes. La présente étude veut donc explorer le domaine en évaluant les attitudes et les connaissances d'élèves en techniques policières et d'aspirants policiers de l'École nationale de police du Québec (ENPQ) en matière de déficience intellectuelle ainsi que l'effet modérateur de certaines caractéristiques personnelles et scolaires. Pour ce faire, les participants furent évalués à partir de l'Inventaire d'Attitudes envers les Personnes présentant une Déficience Intellectuelle (IAPDI) (2003), d'un questionnaire de connaissances en déficience intellectuelle élaboré aux fins de cette étude et de l'Échelle de désirabilité sociale (BIDR) (1988). Les principaux résultats obtenus suggèrent que les aspirants policiers interrogés entretiennent des attitudes favorables envers les personnes présentant une déficience intellectuelle bien que la plupart d'entre eux ont un niveau de connaissances limité dans le domaine. Il s'avère donc que pour favoriser un contexte de vie assurant une réelle inclusion sociale

et une participation active de ces personnes, les futurs policiers, tout comme de nombreux acteurs sociaux, doivent être mieux outillés à interagir avec cette clientèle (Bailey, Barr & Bunting, 2001). L'une des avenues envisagées réside certainement dans la conception et la mise à l'essai d'activités d'information et de formation spécifiquement dédiées à la déficience intellectuelle et aux caractéristiques des personnes présentant cet état dans un contexte d'intervention policière, ainsi qu'à des activités favorisant la rencontre et l'interaction avec cette clientèle. Nous dresserons d'ailleurs, à la fin de ce mémoire, un portrait de l'enseignement reçu par les élèves et aspirants policiers en ce qui a trait à la déficience intellectuelle et aux personnes présentant cet état.

Table des matières

<i>Sommaire</i>	ii
<i>Liste des tableaux</i>	vii
<i>Liste des figures</i>	viii
<i>Remerciements</i>	ix
<i>Introduction</i>	1
<i>Contexte théorique</i>	5
Déficiência intellectuelle, déficiencia mental ou santé mentale?	6
De l'exclusion à l'intégration... à la participation sociale	10
Prévalence de la déficiencia intellectuelle dans la population québécoise	16
Attitudes et connaissances en déficiencia intellectuelle	17
Le système de justice et la déficiencia intellectuelle	21
Erreurs dans le système judiciaire	23
Connaissances des acteurs du système judiciaire sur la déficiencia intellectuelle	26
Objectifs de recherche	32
Objectifs généraux	32
Objectifs secondaires	33
<i>Méthode</i>	34
Participants	35
Instruments de mesure	37
Inventaire d'attitudes envers les personnes présentant une déficiencia intellectuelle (IAPDI).	39

Questionnaire de connaissances générales en déficience intellectuelle.....	41
Échelle de désirabilité sociale (B.I.D.R.).....	41
Déroulement.....	42
Collecte de données auprès des étudiants et aspirants-policiers.	43
Collecte de données sur la formation.....	44
<i>Résultats</i>	46
Réduction des données.....	47
Attitudes	48
Connaissances	53
Désirabilité sociale	59
L'influence de la formation ou des conférences	61
Connaissances et attitudes.....	62
Mise en situation en santé mentale à l'ENPQ.....	63
Formation des élèves et aspirants policiers en déficience intellectuelle.....	64
La déficience intellectuelle vue en techniques policières	66
Structure du cours	66
Contenu du cours	67
La déficience intellectuelle telle que vue à l'École nationale de police du Québec	69
Aperçu du scénario de l'ENPQ impliquant une personne présentant un problème de santé mentale	71
Limites de l'étude.....	75
<i>Conclusions et implications</i>	77

<i>Références</i>	81
Appendice A Protocole d'enquête de la Nouvelle-Écosse impliquant une personne présentant une déficience intellectuelle.	90
Appendice B Inventaire d'attitudes envers les personnes ayant une déficience intellectuelle (IAPDI).....	92
Appendice C Questionnaire de connaissances générales en déficience intellectuelle.	97
Appendice D Échelle de désirabilité sociale (B.I.D.R.).....	101
Appendice E Résumé du projet et instruction de passation.	104
Appendice F Questionnaire sur la formation policière.	106

Liste des tableaux

Tableau 1 Niveaux de déficience intellectuelle en fonction du quotient intellectuel	8
Tableau 2 Niveaux de déficience intellectuelle en fonction du niveau de soutien	9
Tableau 3 Résultat à l'IAPDI en fonction de l'établissement scolaire fréquenté	53
Tableau 4 Taux de réussite à chacune des questions de connaissances générales en déficience intellectuelle.....	55
Tableau 5 Résultats au questionnaire de connaissances en fonction de l'établissement scolaire fréquenté	58

Liste des figures

<i>Figure 1</i> Répartition des participants en fonction de l'établissement scolaire fréquenté.	36
<i>Figure 2</i> Répartition des participants en fonction de l'âge.....	37
<i>Figure 3</i> Résultats obtenus à l'IAPDI.....	49
<i>Figure 4</i> Répartition des répondants en fonction de leur résultat au questionnaire de connaissances générales en déficience intellectuelle	54
<i>Figure 5</i> Répartition des répondants en fonction du niveau de désirabilité sociale.....	59

Remerciements

Dans un premier temps, j'aimerais exprimer toute ma reconnaissance à Yves Lachapelle et Marc Alain pour leur aide et leur encadrement dans la réalisation de ce mémoire de recherche. Plus que des directeurs, ils ont été des amis pour moi durant ce parcours.

Je tiens également à remercier les directeurs de programme en techniques policières des collèges de Trois-Rivières, Rimouski, Drummondville, Sherbrooke, Alma et Saint-Augustin-de-Desmaures ainsi que le Centre d'intégration et de diffusion de la recherche en activités policières de l'École nationale de police du Québec. C'est grâce à leur ouverture face à la clientèle présentant une déficience intellectuelle et à leur envie de faire progresser l'intervention avec ceux-ci que cette recherche a pu avoir lieu.

J'aimerais souligner le soutien financier de la Fondation Eleanor Côté et du Centre International de Criminologie Comparée antenne UQTR.

Enfin, ces remerciements seraient incomplets sans exprimer ma gratitude à mes collègues, mon conjoint et ma famille qui ont su me conseiller, me soutenir et m'encourager dans ma démarche.

Introduction

Le mouvement de désinstitutionalisation des 30 dernières années a eu plusieurs répercussions sur la vie des personnes présentant une déficience intellectuelle et, par conséquent, sur celle de la société qui les a peu à peu accueillies et intégrées. Cette intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle s'est fait graduellement à travers divers courants de pensée qui ont touché le Québec : la normalisation, la valorisation des rôles sociaux, l'approche positive, le virage communautaire, etc. L'intégration, dans notre communauté, des personnes présentant une déficience intellectuelle est devenue, au cours des dernières années, une préoccupation centrale dans le domaine de l'intervention. La recherche a su démontrer à quel point l'implication des gens et des institutions constituait un facteur clé dans la réussite du processus d'intégration (Baril, Tremblay & Tellier, 2006).

La majorité du temps, les policiers sont les premières personnes du système judiciaire à interagir avec la personne présentant une déficience intellectuelle. Par conséquent, leur rôle peut engendrer des répercussions majeures au niveau de la participation sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle car c'est aux policiers que revient souvent la décision première de référer la personne à un organisme, de l'amener au poste ou de la laisser partir (Abadinsky, 1979 cité dans Wertlieb, 1991). Or, cette importante décision repose principalement sur la capacité de discernement des policiers qui est largement influencée par leurs attitudes et leurs connaissances en matière de déficience intellectuelle ainsi que par les ressources disponibles pour ces

personnes dans leur communauté. Les perceptions et attitudes de certains policiers concernant les personnes présentant des incapacités sont formées par leurs expériences et leur formation (Modell & Cropp, 2007).

C'est dans cette perspective que plusieurs chercheurs américains et australiens ont démontré qu'il existait certaines lacunes chez les policiers en ce qui concerne leurs capacités à identifier la présence d'une déficience intellectuelle (Gendle & Woodhams, 2005; Keilty & Connelly, 2001). Qui plus est, savoir présumer qu'une personne présente une déficience intellectuelle n'assure pas pour autant que l'on sache comment intervenir adéquatement avec cette personne. De nombreux auteurs de ces pays rapportent que les policiers éprouvent souvent de la difficulté à interagir avec ces personnes (Sobsey, 1997; Luckasson, 1992; Gendle & Woodhams, 2005; Bailey & Barr, 2000; Fulero & Everington, 1995; Clare & Gudjonsson, 1995; Keilty & Connelly, 2001). Plus près de nous, et fort du constat qu'aucune étude québécoise n'a été réalisée sur cette problématique, il nous est apparu pertinent d'évaluer les attitudes et les connaissances des élèves et aspirants policiers québécois en matière de déficience intellectuelle.

Spécifiquement, la présente étude a pour objectifs d'évaluer les attitudes et les connaissances des élèves en techniques policières et à l'École nationale de police du Québec (ENPQ) en matière de déficience intellectuelle ainsi que l'effet modérateur de certaines caractéristiques personnelles et scolaires. Ces policiers en devenir seront très probablement amenés à interagir avec des personnes présentant une déficience

intellectuelle dans l'exercice de leur emploi, interactions qui pourraient exercer un rôle significatif au niveau de la participation sociale des personnes présentant cet état dans la communauté (Bailey, Barr & Bunting, 2001).

Nous présenterons, dans ce mémoire, les bases conceptuelles de la déficience intellectuelle, suivies d'un court historique de l'intégration de ces personnes au sein de la société québécoise et du concept d'attitude envers celles-ci. Nous aborderons ensuite le sujet des personnes présentant une déficience intellectuelle dans le système de justice proprement dit. Puis, seront présentés les objectifs de cette recherche ainsi que la méthode qui la sous-tend. Enfin, les résultats sous forme de discussion en ce qui a trait aux attitudes et aux connaissances en déficience intellectuelle chez les élèves et aspirants policiers québécois. Ce mémoire se terminera par un court portrait de la formation reçue en matière de déficience intellectuelle par nos futurs policiers.

Contexte théorique

Déficiences intellectuelle, déficience mentale ou santé mentale?

Certaines études, dont celle de Conley, Luckasson et Bouthilet, (1992), soulignent que beaucoup de personnes au sein de la population générale confondent encore déficience intellectuelle et trouble de santé mentale. Évidemment, la distinction entre ces deux concepts est souvent difficile à faire compte tenu du fait qu'il existe souvent une comorbidité de déficience intellectuelle et de trouble de santé mentale. Or, la distinction principale à faire entre ces deux concepts est que la déficience intellectuelle est un état de non développement de certaines facultés intellectuelles alors que les troubles mentaux sont des maladies (Martin, 2002). Ces dernières touchent les comportements et ne sont pas associées à l'intelligence de la personne qui en souffre. La personne atteinte d'un trouble de santé mentale est parfois tellement absorbée par ses perturbations internes qu'elle ne sera pas à même d'utiliser ses facultés intellectuelles à son plein potentiel bien que cela ne soit pas dû pour autant à un retard de développement de l'intelligence. Cependant, que ce soit au niveau de l'intervention policière ou de toutes autres interventions, ces deux clientèles sont encore trop souvent confondues. Les considérations légales concernant les personnes présentant une déficience intellectuelle sont souvent les mêmes que celles qui sont appliquées aux personnes présentant un trouble de santé mentale (Ellis & Luckasson, 1985; Bernard, 1997), bien que ces deux clientèles présentent des besoins distincts sur le plan de la compréhension des lois et des habiletés sociales.

Afin de mieux comprendre ce qu'est la déficience intellectuelle et de la distinguer de la maladie mentale, il importe dans un premier temps de la définir. C'est en 1534 que la première « définition » d'une personne présentant une déficience intellectuelle a vu le jour. Sir Anthony Firzherbert déclarait alors que « les idiots et les imbéciles sont ceux qui ne sont pas capables de comprendre ce que vaut 20 pences et dire qui est leur père ou leur mère » (Martin, 2002). Depuis, de très nombreuses définitions ont vu le jour dont une dizaine proposée par l'American Association on Mental Retardation (AAMR). Actuellement, la définition théorique de la déficience intellectuelle la plus utilisée au Québec est d'ailleurs la 10^e de l'AAMR. Cette définition, proposée en 2002, l'établit comme étant « une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans » (Luckasson et al. 2002).

Dans la plupart des milieux d'intervention en déficience intellectuelle, il est également habituel d'entendre parler de classification des niveaux de déficience en fonction du niveau de fonctionnement intellectuel suivant :

Tableau 1

Niveaux de déficience intellectuelle en fonction du quotient intellectuel

Q.I. entre 75 et 55	Déficience intellectuelle légère (85%)
Q.I. entre 54 et 35	Déficience intellectuelle moyenne (10%)
Q.I. entre 34 et 20	Déficience intellectuelle sévère (3% à 4%)
Q.I. inférieur à 20	Déficience intellectuelle profonde (1 à 2%)

Statistiques tirées de Baril, Tremblay & Tellier (2006) représentant la répartition de la population canadienne présentant une déficience intellectuelle en fonction des niveaux de déficience. Tableau tiré de Martin (2002).

Cette classification par niveaux de déficience (légère, moyenne, sévère et profonde) est cependant peu à peu mise de côté et remplacée par un concept de niveaux de soutien. Ce changement dans la catégorisation vise une plus grande attention aux besoins de l'individu et pas seulement à ses limites. La classification par niveau de soutien vise à ce que l'intervenant conçoive la déficience intellectuelle en terme de fonctionnel et non seulement en terme de rendement cognitif. Ainsi, quatre niveaux d'intensité du soutien peuvent être donnés :

Tableau 2

Niveaux de déficience intellectuelle en fonction du niveau de soutien

Intermittent	Soutien offert de façon ponctuelle ou au besoin.
Limité	Soutien offert sur une base régulière mais pour une période fixée d'avance.
Important	Soutien offert sur une base régulière mais pour lequel il n'y a pas période fixée. Ce niveau de soutien peut être nécessaire dans plus d'un milieu de vie de la personne.
Intense	Soutien offert dans pratiquement toutes les sphères d'activités de la personne. Ce niveau de soutien est habituellement permanent et nécessite la présence d'intervenants de façon continue.

Définitions tirées de Martin (2002) et Baril, Tremblay & Tellier (2006).

Cette nouvelle classification tarde à être généralisée dans les milieux d'intervention en déficience intellectuelle et dans la communauté et les niveaux de déficience intellectuelle (légère, moyenne, lourde et profonde) y sont encore souvent utilisés pour classer ces personnes.

L'évolution des définitions au fil des ans a également été accompagnée d'une progression des appellations utilisées pour parler des personnes présentant une déficience intellectuelle. Ainsi, les termes idiots, imbéciles, mongoles ou arriérés ont généralement disparus de nos discours pour laisser place, au Québec, aux termes déficience intellectuelle. Plus spécifiquement, on s'entend de façon générale sur l'utilisation du terme « personne » avant toute chose lorsque l'on parle des individus présentant cet état, et ce, afin de souligner que nous avons affaire à des humains uniques

et différents et non à une simple « déficience ». Alors que nos voisins américains défendaient jusqu'à tout récemment l'utilisation de « mental retardation », au Canada et dans les pays européens francophones, l'utilisation des termes « déficience intellectuelle » est davantage priorisée vu la confusion que l'appellation « retard mental » peut avoir avec le concept de « maladie mentale » dans la langue française. Toutefois, depuis 2007, le terme « intellectual disability » est maintenant à l'usage aux États-Unis. Depuis quelque temps, au Canada, certains parlent également « d'incapacités intellectuelles », mais cette appellation n'est pas encore généralisée dans le milieu de l'intervention psychosociale. Afin de faciliter la communication, l'expression « personnes présentant une déficience intellectuelle » sera utilisée dans ce mémoire.

De l'exclusion à l'intégration... à la participation sociale

Les époques se suivent, mais ne se ressemblent guère en ce qui concerne le traitement réservé aux personnes présentant une déficience intellectuelle. Il serait fastidieux de décrire ici l'historique complet de la déficience intellectuelle. En effet, on peut aisément supposer que les hommes préhistoriques comptaient déjà parmi leurs congénères, des personnes présentant une déficience intellectuelle. Certains archéologues font d'ailleurs référence, dans leurs travaux, à des fouilles ayant permis d'identifier des chefs de clan ou des chamans qui présentaient vraisemblablement une déficience (Martin, 2002).

Toutefois, si nous nous déplaçons au Québec dans un passé moins lointain, nous remarquons que même si jusqu'au 19^e siècle les soins des personnes présentant une déficience intellectuelle étaient principalement d'ordre familial, certaines familles, en raison de besoins spéciaux, ne pouvaient prendre en charge ces personnes. Alors que certains étaient laissés pour compte comme vagabonds ou mendiants, d'autres se retrouvaient internés dans les hôpitaux tels ceux de Trois-Rivières et de Montréal, spécialisés à l'époque dans le « soulagement des marginaux et des déviants » (Tremblay, Boucher & Charbonneau 2000).

Dès le début du 18^e siècle, les hôpitaux se mirent à héberger séparément les personnes dites « différentes » et les personnes considérées comme dangereuses en les plaçant dans des loges adjacentes à l'hôpital ou dans des prisons. Les personnes ayant une déficience intellectuelle, considérées comme différentes, commencèrent ainsi à côtoyer les prostituées, les criminels, les personnes ayant un problème de santé mentale, les orphelins et les infirmes.

Tout au long des 19^e et 20^e siècles, les personnes ayant une déficience intellectuelle sont encore souvent enfermées dans des institutions administrées pour la plupart par des organisations religieuses. Les connaissances des religieuses en matière de déficience intellectuelle étaient toutefois minimales et, concevant que ces personnes n'avaient pas la faculté de faire grand-chose de leur vie, la priorité n'était pas mise à leur

bien-être et à leur développement. Leur qualité de vie s'apparentait beaucoup à celle des détenus en prison, c'est-à-dire sans stimulation ni divertissement. Les religieuses tentaient simplement de s'assurer qu'il n'y ait pas trop de conflits et que tout se déroule bien dans l'établissement (Martin, 2002).

En 1801 apparaît toutefois au Bas-Canada, l'Acte pour le soulagement des personnes dérangées dans leur esprit et pour le soutien des enfants abandonnés qui donne à l'État la charge des frais médicaux et d'entretien des malades mentaux (et des personnes déficientes intellectuelles) internés dans les asiles. Il se révélera néanmoins à l'État que ce mode de financement des asiles est difficilement compatible avec la guérison des malades, car, d'un point de vue strictement monétaire, pour les asiles, guérir un trop grand nombre de patients devient vite non rentable. La population asilaire continuera à être très élevée et la qualité de vie en institution restera relativement stable durant plusieurs années.

C'est en 1959 que les premiers pas ont été faits dans le domaine de la normalisation des personnes présentant une déficience intellectuelle. Le gouvernement danois adopte alors "An Act Concerning the Care of the Mentally Retarded and Other Exceptionally Retarded Persons" (Malin, 1981). Cette loi, initiatrice du mouvement de normalisation, fut mise sur pied afin de permettre aux personnes ayant une déficience intellectuelle d'avoir des conditions de vie se rapprochant le plus possible de celles de la

population en général. Il faudra pourtant attendre dix ans avant de voir apparaître une philosophie comparable au Canada.

La commission Castonguay-Nepveu propose ainsi en 1971 la mise sur pied et l'adoption de la Loi sur la santé et les services sociaux. Cette loi sera précurseur de l'apparition des Centres de réadaptation (CR) qui seront dès lors les fournisseurs de services des personnes ayant, entre autres, une déficience intellectuelle. Finalement, c'est en 1978 que la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées ainsi que l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) virent le jour. sa mission est encore aujourd'hui « de veiller au respect des principes et des règles énoncées dans la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale et de s'assurer (...) de l'amélioration des possibilités offertes aux personnes handicapées de s'intégrer et de participer ainsi pleinement à la vie en société » (Office des personnes handicapées du Québec, 2008).

C'est avec ce courant de pensée et d'intervention intégrative que l'on prend conscience de l'inadéquation des milieux de vie institutionnels qui favorisent en réalité la prise en charge complète de la personne en prenant les décisions à sa place, en assumant ses responsabilités, etc. Les personnes y adoptent souvent des comportements institutionnels qui contribuent à leur marginalisation. Les familles souhaitent de moins en moins placer leurs enfants en institution et les demandes pour des soins à domicile augmentent. C'est ainsi que plusieurs établissements adhéreront au courant de

normalisation et s'engageront dans un processus de désinstitutionalisation des bénéficiaires (Tremblay, Boucher & Charbonneau, 2000).

Le nombre d'institutions a grandement diminué aujourd'hui, principalement en raison de ce mouvement de désinstitutionalisation initié durant les années 1970. De 1988 à 1994, le nombre de personnes présentant une déficience intellectuelle en hébergement dans les institutions canadiennes passe ainsi de 8 000 à 3 498 (Tremblay, Boucher & Charbonneau, 2000). Les personnes présentant une déficience intellectuelle sont donc de plus en plus intégrées dans la société. Cette sortie en masse des institutions amena la société à « prendre soin » d'un grand nombre de personnes à l'autonomie souvent réduite. De ce fait, la proportion de citoyens présentant une déficience intellectuelle et vivant de façon autonome ou quasi-autonome dans notre société a considérablement augmenté au cours des 30 dernières années. Or, la désinstitutionalisation s'est faite beaucoup plus rapidement que l'offre des services ou l'adaptation de la société. Encore aujourd'hui, nombre de chercheurs se penchent toujours sur les lacunes du processus de désinstitutionalisation des années 1970-1980.

Pendant les années suivant la désinstitutionalisation, la société a dû s'adapter aux caractéristiques et besoins de ces nouveaux citoyens. En 1984, Wolf Wolfensberger propose le principe de la valorisation des rôles sociaux (VRS), principe selon lequel la personne doit vivre des situations où elle sera valorisée socialement. Cette approche sera rapidement soutenue par les intervenants québécois qui y voient l'opportunité pour les

personnes ayant une déficience intellectuelle d'être valorisées dans l'expression de leur rôle de citoyens (Baril, Tremblay & Tellier, 2006).

Ainsi, grâce à la Politique de la santé et du bien-être du Québec (Gouvernement du Québec, 1992), plusieurs changements ont été apportés dans la philosophie du système de service. Cette politique affirmait que « [...] le maintien et l'amélioration de la santé et du bien-être reposent sur un partage équilibré des responsabilités entre les individus, les familles, les milieux de vie, les pouvoirs publics et l'ensemble des secteurs de la vie collective » (p. 11) (cité dans Baril, Tremblay & Tellier, 2006).

En 2001, le ministère de la Santé et des Services sociaux met sur pied une nouvelle politique envers les personnes ayant une déficience intellectuelle, politique intitulée : « De l'intégration sociale à la participation sociale : politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches ». Cette politique met en évidence que « chacun dans notre champ d'intervention, nous avons le devoir, non seulement d'accueillir ceux et celles qui présentent une déficience intellectuelle, mais encore de leur donner toute la place qui leur revient. [...] La politique décrit ce qui est attendu de chaque acteur en cause, des attentes qui se traduisent forcément en responsabilités, et ce, à l'enseigne de la collaboration. » (Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2001). C'est un grand pas que le gouvernement pose avec cette nouvelle politique puisqu'il passe du concept d'intégration sociale de 1988, à celui de participation sociale. Ce concept de

participation sociale ne fait plus simplement référence à la présence et à l'acceptation des personnes présentant une déficience intellectuelle, mais également à leur contribution dans notre société.

Ce bref survol historique met en évidence le fait que le rôle des personnes présentant une déficience intellectuelle a grandement changé au cours des siècles. Éduquées, scolarisées, socialisées, ces personnes se retrouvent maintenant partout dans la communauté, au même titre que n'importe quel autre citoyen. Il importe donc de les considérer comme tels et de leur offrir la possibilité de vivre leur plein potentiel dans les différents domaines de leur vie.

Prévalence de la déficience intellectuelle dans la population québécoise

Il est difficile d'établir avec certitude le nombre de personnes présentant une déficience intellectuelle au Québec. Près de 80% des personnes ayant une déficience intellectuelle présentent un retard léger et beaucoup d'entre elles ne demandent pas l'assistance de services spécialisés, ce qui les rend plus difficilement identifiables et dénombrables. Néanmoins, si l'on se fie aux taux de prévalences habituellement acceptés (entre 1% et 3%), de 76 500 à 229 500 personnes auraient une déficience intellectuelle au Québec (Baril, Tremblay & Tellier, 2006). Chacun d'entre nous peut donc être amené à côtoyer ces personnes à un moment ou à un autre. Il importe donc pour chaque individu, sans égard à sa profession, de savoir ce qu'est la déficience

intellectuelle et, plus important encore, de reconnaître sa propre conception des personnes qui présentent cet état afin de faciliter les rencontres.

Attitudes et connaissances en déficience intellectuelle

Notre vision du monde est influencée par une multitude de croyances et d'idées souvent préconçues. Nous avons tous une manière différente de voir les personnes qui composent notre société. Certains croient que les noirs sont moins intelligents que les blancs, d'autres vont dire que les politiciens sont tous des menteurs et d'autres encore que les personnes ayant une déficience intellectuelle sont toutes pareilles ou qu'elles sont un poids pour la société. Ces croyances sont des attitudes de l'esprit qui affirment la vérité ou la réalité d'une chose. Ces croyances ou manières de voir la réalité sont influencées par plusieurs facteurs dont les principaux sont l'expérience de vie et l'éducation (Tremblay, 1997).

L'Office de la langue française définit le concept d'attitude comme étant une disposition interne, déterminée par l'expérience, qui pousse l'individu à constamment réagir de la même manière (positivement ou négativement) à l'égard d'une personne, d'un objet ou d'une situation. Elle comprend des composantes cognitives (pour avoir une attitude à l'égard d'un objet, il faut avoir conceptualisé cet objet), affectives (c'est-à-dire les sentiments de la personne à l'égard de l'objet) et comportementales (l'orientation de l'action de la personne à l'égard de l'objet) (Office de la langue française, 2002).

Certains chercheurs se spécialisant dans l'évaluation des attitudes les considèrent comme latentes ou déduits par des processus psychosociaux. Selon eux, elles sont dormantes dans l'individu à moins qu'elles ne soient évoquées par des référents spécifiques. Les attitudes sont apprises à travers les expériences et les interactions de la personne; il s'agit d'un élément complexe, structuré et relativement stable, voir rigide (Antonak & Livneh, 2000). La littérature compte plus d'une trentaine de définitions de ce concept à travers les ans. La plupart admettent que les attitudes que nous entretenons proviennent en grande partie de notre incapacité à faire face aux gens sortant de la « normalité », normalité définie par la société dans laquelle les gens évoluent. Goffman (1975) mentionnait à ce propos :

Il n'existe en Amérique qu'un seul homme achevé qui n'ait pas à rougir: le jeune père de famille, marié, blanc, citadin, nordique, hétérosexuel, protestant, diplômé d'université, employé à temps plein, en bonne santé, d'un bon poids, d'une taille suffisante et pratiquant un sport. (Goffman, p.151)

Il est donc d'autant plus clair que les personnes ayant une déficience intellectuelle entrent souvent mal dans les moules sociétaux et font l'objet de nombreuses croyances ou attitudes négatives.

Antonak et Livneh (1988), spécialisés dans l'évaluation des attitudes envers les personnes ayant une déficience intellectuelle, ainsi que Modell et Cropp en 2007, rapportaient que les attitudes d'une personne, en combinaison avec ses connaissances et

d'autres variables personnelles, peuvent aider le chercheur à mieux comprendre, expliquer et ultimement à prédire les comportements qu'il aura envers un référent. Shaw et Wright (1967) allaient même jusqu'à dire que les comportements sociaux complexes ne peuvent être prédits à moins que les attitudes soient préalablement connues. Comme l'a donc suggéré Yuker (1965), c'est en se basant sur les attitudes des personnes non-handicapées envers les personnes handicapées que nous sommes en mesure de comprendre les interactions existantes entre ces deux groupes.

Dans une étude de Baril, Tremblay et Tellier (2006) portant sur la participation sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle, l'analyse des entretiens qualitatifs démontre que les principaux facteurs freinant la participation sociale de ces personnes sont les méconnaissances et les mauvaises perceptions de la population.

Alors qu'au début du XXe siècle on les fuyait par peur de contagion et qu'à la fin de ce siècle nous les surprotégions, nous tentons de plus en plus aujourd'hui de les considérer comme des personnes à part entière ayant le droit de se développer à leur plein potentiel. Néanmoins, plusieurs préjugés et attitudes néfastes à leur égard sont encore très répandus et viennent nuire au potentiel qu'a la personne de vivre une vie riche et épanouie. Certains les voient comme d'éternels enfants, comme des personnes dangereuses ou sur qui on ne peut se fier, des personnes sans émotions, ne pouvant rien apprendre, rien comprendre ou comme des gens faisant pitié.

Dans l'esprit de bien des gens, déficience intellectuelle et violence vont souvent de pair. Ce préjugé tire son origine de la tendance du début du 18^e siècle où les personnes présentant une déficience intellectuelle étaient institutionnalisées dans les mêmes établissements que les personnes considérées comme dangereuses (meurtriers, violeurs, voleurs, etc.). La société s'est alors mise à associer ces deux clientèles (Martin, 2002).

La déficience intellectuelle ne génère pas en elle-même des comportements agressifs (Martin, 2002). Un environnement mésadapté aux besoins de la personne peut, toutefois, la pousser à développer des comportements antisociaux. Malgré que le taux de personnes ayant une déficience intellectuelle impliquées dans le système judiciaire soit plus important que dans la population en général, cela n'est pas lié nécessairement à un niveau de violence plus élevé. Le fait que les personnes qui présentent une déficience intellectuelle commettent des crimes s'explique de la même façon que l'on peut le faire pour des groupes ne présentant pas cet état (pauvreté, isolement, faible estime de soi, etc.) (AMDI, AQPV & AQIS, 2002). Ainsi, plusieurs facteurs individuels peuvent expliquer cette surreprésentation, que ce soit à titre de témoins, de victimes ou d'accusés.

Les connaissances que nous avons d'un phénomène jouent un rôle important dans les attitudes que nous entretenons face à un référent. En effet, en approfondissant les connaissances que nous avons d'un phénomène, nous diminuons le risque d'avoir des

préjugés envers elle (Tremblay, 1997). Engel et al. (1995) proposent une définition très simple et souvent reprise des connaissances : « les connaissances peuvent être définies comme l'ensemble des informations stockées en mémoires ». Le chercheur Thomas Heitz (2006) rapporte quant à lui que les connaissances sont des représentations immatérielles, structurée pour un objectif spécifique. Les connaissances sont des informations qui influencent le déroulement de processus tel que l'analyse d'une situation.

Le système de justice et la déficience intellectuelle

La quasi-totalité des chercheurs s'entend pour affirmer que les personnes ayant une déficience intellectuelle sont amenées à entrer en interaction avec un policier plus souvent que la population en général, qu'elles soient victimes, témoins ou suspects (Cockram, Jackson & Underwood, 1991; Jackson, Cockram & Underwood, 1994; Conley, Luckasson & Bouthilet, 1992; Hard, 1986; Sobsey & Doe, 1991; McCarthy, 1998; McCarthy & Thompson, 1997; Hayes, 2007; McBrien & Murphy, 2006). On rapporte même que le pourcentage de détenus ayant une déficience intellectuelle aux États-Unis serait au moins le double de ce qu'il est au sein de la population (5 à 10%) (AMDI, AQPV & AQIS, 2002).

Cette surreprésentation dans le système judiciaire s'explique en partie par certaines caractéristiques se retrouvant souvent chez les personnes ayant une déficience

intellectuelle telle que la crédulité (Carmody, 1990), une faible estime de soi ou des difficultés à comprendre les concepts abstraits de l'administration de la justice (Balkin, 1981; Perske, 1994). L'impulsivité, la suggestibilité, l'exploitabilité ainsi que le désir de plaire favorisent également l'augmentation de la fréquence des offenses chez cette clientèle (Clarke, Clarke & Berg, 1985; Menninger, 1986).

On remarque également une proportion de victimes ayant une déficience intellectuelle supérieure aux personnes ne présentant pas cet état. Malgré le fait que les attitudes envers les personnes ayant une déficience intellectuelle se soient grandement améliorées au cours des dernières années, les cas de victimisation impliquant une personne ayant une déficience intellectuelle sont encore très présents à notre époque. Plusieurs études rapportent que les personnes ayant une déficience intellectuelle ont un risque plus élevé de subir une agression sexuelle au cours de leur vie que la population en général (Keilty & Connelly, 2001; Bailey & Barr, 2000). Martin (2002) affirme même qu'entre 39% et 68% des filles ayant une déficience intellectuelle seront agressées avant d'avoir 18 ans alors que pour les garçons, ce pourcentage varie entre 16% et 30%. Ce phénomène peut s'expliquer en partie par leurs difficultés à s'exprimer ainsi que par leur fréquent manque d'éducation ce qui conduit à une plus grande vulnérabilité. Les personnes ayant une déficience intellectuelle deviennent alors des cibles idéales pour des gens sans scrupule.

Il est malgré tout important de spécifier que les statistiques criminelles impliquant des personnes présentant une déficience intellectuelle peuvent différer grandement de la réalité, en partie en raison d'un manque de communication des victimes, d'un manque de compréhension des personnes face à ce qui est interdit par la loi ou par la banalisation des comportements de cette clientèle (Hayes, 2004). L'ampleur de la situation est donc difficile à circonscrire, car les actes de criminalité ou de victimisation impliquant une personne ayant une déficience intellectuelle ne sont pas toujours dénoncés ou judiciairisés. La personne ayant une déficience intellectuelle peut souvent tenter (et réussir) à dissimuler sa déficience et ainsi passer pour « normale » (AMDI, AQPV & AQIS, 2002). Il est à noter que seulement 25 000 personnes ayant une déficience intellectuelle (15%) reçoivent des services d'un centre de réadaptation au Québec. Cette donnée implique donc que les policiers ne peuvent se référer à ce type de service pour savoir rapidement si une personne se présentant chez eux a une déficience intellectuelle (Chrétien, Dubois & Thibodeau, 2006). Sans l'identification, il est alors plus probable de commettre des erreurs.

Erreurs dans le système judiciaire

Si la Charte des droits et libertés de la personne de 1982 stipule que les personnes présentant une déficience intellectuelle doivent être protégées contre toute discrimination provoquée par leur incapacité (Charte des droits et libertés de la

personne, article 10), dans la réalité, ce n'est malheureusement pas toujours le cas. Il est étonnant de constater l'existence d'un grand nombre de cas d'erreurs judiciaires impliquant une personne présentant une déficience intellectuelle. En voici quelques exemples :

Arlington, Virginie. Deux officiers de police arrêtent David Vasquez, un homme de 37 ans présentant une déficience intellectuelle, alors qu'il lavait les tables au McDonald. Après six heures dans la chambre d'interrogation, Vasquez confessa avoir volé et étranglé une femme avec la corde de son rideau. Cinq ans après avoir été arrêté et emprisonné, Vasquez recevait son pardon du Gouverneur Général : le même type de crime a continué après son arrestation et était relié à quelqu'un d'autre (Priest, 1989 cité dans Perske, 1994).

Plus près de nous, en 1997, un jeune québécois de 23 ans présentant une déficience intellectuelle, Simon Marshall, est injustement incarcéré suite à la confession d'une douzaine d'agressions sexuelles ayant eu lieu dans la banlieue de Québec dans les années 1990. Il est à noter qu'une des victimes disait douter que le jeune homme en question soit l'agresseur. Il demeurera 5 ans derrière les barreaux avant qu'un test d'ADN ne vienne prouver son innocence. L'enquête démontra que le prélèvement d'ADN fait en 1997 n'avait jamais été analysé (Radio-Canada, 2005).

En mars 1996, un étudiant canadien, Mark Fyke, est retrouvé mort d'une balle dans la tête. Le lendemain matin, la police arrête Donnie Shoup, un jeune homme de 18 ans présentant une déficience intellectuelle (QI de 52). Les policiers disent avoir reçu sa confession complète en milieu de journée. Trois semaines plus tard, le vrai tireur et deux complices sont arrêtés pour ce crime. Toutefois, Shoup n'a pas été libéré avant le mois d'août (Perske, 2000a).

Le sociologue américain Edward Radin affirmait en 1964 que « toute condamnation d'un innocent devrait déclencher une sonnette d'alarme au sein du milieu juridique » (Radin, 1964). Dans les faits, cependant, ce genre d'erreurs et de fausses confessions demeure choses courantes dans le système de justice lorsqu'on parle des personnes présentant une déficience intellectuelle. Des cas similaires sont connus dans chaque État et province en Amérique du Nord.

Depuis plus de 30 ans, nombre de chercheurs tels Ellis et Luckasson (1985) ont fait remarquer que le système de justice standard n'était pas adapté aux accusés présentant une déficience intellectuelle. Ces deux chercheurs, en plus de faire état du problème, conçurent un guide pouvant aider les acteurs du milieu de la justice à intervenir dans les cas impliquant une personne présentant une déficience intellectuelle. Ce guide est l'un des premiers à avoir été écrit sur le sujet.

Connaissances des acteurs du système judiciaire sur la déficience intellectuelle

Malgré ces avancées, d'autres chercheurs montrent encore aujourd'hui les lacunes chez les policiers et autres acteurs du système de justice au niveau de leurs connaissances de la déficience intellectuelle (AMDI, AQPV & AQIS, 2002), de leurs habiletés à identifier la présence d'une déficience intellectuelle chez une personne (Gendle & Woodhams, 2005; Keilty & Connelly, 2001; Gudjonsson, 1992 cité dans Perske, 2000b; Dubois, 1999) et à interagir avec cette clientèle (Sobsey, 1997; Luckasson, 1992; Gendle & Woodhams, 2005; Bailey & Barr, 2000; Fulero & Everington, 1995; Clare & Gudjonsson, 1995; Keilty & Connelly, 2001).

Cette difficulté dans le dépistage est en partie due au fait que la grande majorité des personnes présentant une déficience intellectuelle ont un retard léger et que cette déficience n'est pas nécessairement visible physiquement (Petersilia, 2000). De plus, plusieurs personnes présentant une déficience intellectuelle apparaissent comme superficiellement fonctionnelles, c'est-à-dire qu'elles tentent souvent de cacher leur vulnérabilité pour paraître « normaux » (Gudjonsson, 1992 cité dans Perske, 2000b, 1991; AMDI, AQPV & AQIS, 2002). En raison de la désinstitutionalisation et de l'intégration sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle, les policiers doivent être davantage formés à identifier la présence de déficiences ou de vulnérabilités chez les personnes qui se présentent à eux (Pearse & Gudjonsson, 1996).

D'ailleurs, un groupe de chercheurs québécois réalise présentement l'implantation et l'évaluation de la version française du Hayes Ability Screening Index (HASI) dans deux postes de police de Montréal et de l'Outaouais (CRDI Lisette-Dupras, 2007). Le HASI est un outil permettant d'identifier, en cinq ou dix minutes, la présence potentielle d'une déficience intellectuelle chez une personne et, surtout, le besoin de requérir la présence d'une personne ressource. Le HASI est présentement utilisé dans certains milieux tels que les services pour contrevenants juvéniles ou adultes, les services en santé mentale ou les ressources communautaires (Hayes, 2005).

Les protocoles à suivre en présence d'une personne présentant une déficience intellectuelle sont encore peu courant dans l'intervention policière au Québec. De plus, les protocoles existants touchent souvent une seule clientèle (ex. Le protocole de L'Estrie ne s'adresse qu'aux victimes) (Mercier & Houde, 2005). Par conséquent, les policiers ne savent souvent pas quelle démarche utiliser lors de l'interrogatoire d'une personne présentant une déficience intellectuelle. En outre, plusieurs facteurs tels que le désir de plaire et de satisfaire la figure d'autorité (officier de police), un faible degré de compréhension des procédures et surtout de ses droits, des difficultés possibles de mémoire ou une grande impulsivité peuvent eux aussi influencer la confession d'une personne présentant une déficience intellectuelle lorsqu'elle est interrogée (Perske, 1991, 1994). Non seulement les attitudes et les connaissances des policiers affectent le cours d'une enquête, mais elles peuvent aussi avoir un impact direct sur la qualité des informations qui sont obtenues de l'individu présentant une déficience intellectuelle

quand des attitudes négatives sont reflétées par les policiers dans leurs techniques d'interrogatoire.

Il apparaît que, dans bien des cas, les officiers de police procédant à l'interrogatoire ou à l'arrestation d'une personne présentant une déficience intellectuelle n'arrivent pas à comprendre entièrement leurs réponses et manquent ou interprètent alors mal certaines informations importantes. Perske (1994, 2000b) affirme que la plupart des intervenants dans le domaine de la déficience intellectuelle arriveraient plus facilement à comprendre ces réponses et qu'ils obtiendraient des dépositions plus complètes que les personnes non spécialisées dans le domaine. La coopération entre les services en déficience intellectuelle et les services judiciaires serait alors très avantageuse (Hayes, 2007).

Plusieurs éléments du système de justice semblent en fait inadaptés à cette population qui présente une déficience intellectuelle. Selon une étude réalisée par Clare et Gudjonsson (1995), un quotient intellectuel de 111 serait nécessaire à la compréhension de la lecture des droits faite par les policiers lors de l'arrestation¹. Les personnes présentant une déficience intellectuelle sont donc en situation de vulnérabilité d'autant plus qu'ils ne comprennent pas ou ne connaissent souvent pas leurs droits.

¹ Miranda Rights : Vous avez le droit de garder le silence, tout ce que vous direz pourra être retenu contre vous...

Garder le silence et demander l'aide d'un avocat ne sont donc pas des comportements qu'adopteront généralement les personnes présentant une déficience intellectuelle lorsqu'elles sont impliquées dans ce genre de situation. Ils auront au contraire souvent tendance à dire ce qu'ils croient que la personne en autorité veut entendre. Bien que certaines régions telles que le Nouveau-Brunswick et l'Ontario aient mis sur pied des protocoles obligeant les policiers à recourir à une tierce personne en cas d'interrogatoire d'une personne présentant une déficience intellectuelle, il n'est toujours pas automatique pour un policier québécois de faire appel à un intervenant psychosocial ou un accompagnateur lorsqu'une personne présentant une déficience intellectuelle est arrêtée ou lorsqu'elle subit un interrogatoire.

Il s'avère, selon de nombreux auteurs, que la formation reçue par les policiers est la plupart du temps inadaptée aux réels besoins des policiers et de la clientèle présentant une déficience intellectuelle (Laski & Keefe, 1997; McAfee & Musso, 1995; Gendle & Woodhams, 2005; Cockram, Jackson & Underwood, 1998). Or, il apparaît qu'une bonne formation dans ce domaine, comportant des activités d'interaction avec des personnes présentant une déficience intellectuelle, pourrait réduire considérablement l'étendue et l'intensité des problèmes rencontrés (Conley, Luckasson & Bouthilet., 1992; Perske, 1994). Plusieurs affirment d'ailleurs qu'une formation et un protocole d'intervention créés en coordination avec les travailleurs du domaine social pourraient avoir un impact bénéfique sur la pratique des policiers avec les personnes présentant une déficience intellectuelle et réduire les stéréotypes et les influences provenant des perceptions et des

attitudes des policiers (Keilty & Connelly, 2001; McAfee, Cockram & Wolfe, 2001; Bailey & Barr, 2000; Perske, 1994). Le partage des responsabilités et la collaboration semblent toutefois difficiles entre les acteurs du réseau de la santé, des services sociaux et des corps policiers (AMDI, AQPV & AQIS, 2002). Dans bien des cas, les centres de réadaptation considèrent que lorsqu'une personne présentant une déficience intellectuelle est judiciairisée, elle relève du ministère de la Justice. Pour le ministère de la justice, on considère souvent à l'inverse que la personne ayant une déficience intellectuelle aux centres de réadaptation de se charger du cas (AMDI, AQPV & AQIS, 2002).

L'absence de lignes directrices ou de politiques d'intervention uniformisées concernant les personnes présentant une déficience intellectuelle impliquées dans le système judiciaire influence la manière dont les policiers concevront le crime, traiteront la personne et investigueront sa déposition (Keilty & Connelly, 2001; Macfee, Cockram & Wolfe, 2001; Bailey & Barr, 2000; Bailey, Barr & Bunting, 2001, Perkse, 2000b). En effet, la présence d'une déficience intellectuelle chez une victime ou un suspect tend à teinter l'intervention policière. Macfee, Cockram et Wolfe (2001) ont démontré que, lorsqu'on leur présentait des études de cas, la majorité des policiers avait tendance à être plus sympathique envers la victime présentant une déficience intellectuelle et plus sévère envers un suspect présentant cette même incapacité comparativement à la population en générale.

Bien que certaines provinces canadiennes aient élaboré des protocoles pour l'enquête et la poursuite d'affaires judiciaires impliquant une personne présentant une déficience intellectuelle, ces lignes de conduite restent tout de même vagues et imprécises (Voir Appendice A pour un extrait du protocole de la Nouvelle-Écosse). Dans bien des cas, et particulièrement avec les victimes, c'est en utilisant les protocoles élaborés pour l'intervention auprès d'enfants que les policiers interviennent avec les adultes présentant une déficience intellectuelle (Bailey & Barr, 2000).

Cette inadéquation du système n'est pas attribuable qu'aux attitudes des policiers et au manque de politiques d'intervention. Bailey et Barr (2000) ainsi que Wertlieb (1991) rapportent que le manque de temps et de ressources des policiers viennent influencer leur capacité à prendre la déposition d'une personne présentant une déficience intellectuelle. Dans une société où tout est axé sur la productivité et la rapidité, il serait bon de se questionner quant à savoir si le but soutenant les interventions policières n'est pas souvent l'atteinte d'une finalité rapide, au détriment des besoins de la personne. Ces manières de procéder, avec les lacunes décrites plus tôt, pourraient emmener les policiers à intervenir en fonction principalement de leurs attitudes personnelles face à cette population (Bailey & Barr, 2000). C'est dans cette perspective qu'il sera tenté, tout au long de cette recherche, de dresser un portrait global des attitudes et des connaissances en déficience intellectuelle chez nos étudiants et aspirants policiers québécois ainsi que de leur formation sur cette problématique.

Objectifs de recherche

Cette recherche se veut un exercice descriptif et exploratoire. Son but premier est de dresser un portrait général du niveau de connaissance en déficience intellectuelle que possèdent les élèves et les aspirants policiers² ainsi que leurs attitudes face aux personnes présentant cet état. Nous réaliserons l'évaluation du niveau de désirabilité des participants puisque l'évaluation des attitudes est tributaire du désir de plaire des répondants. Dans un second temps, l'influence de certains facteurs personnels et académiques sur les connaissances et les attitudes des élèves et aspirants policiers sera évaluée. De façon plus précise, cette recherche tentera de répondre aux objectifs suivants :

Objectifs généraux

- Évaluer les attitudes entretenues par les élèves et les aspirants policiers envers les personnes présentant une déficience intellectuelle.
- Évaluer les connaissances des élèves et aspirants policiers en ce qui a trait à la déficience intellectuelle.

² On utilise le terme « aspirant-policier » à l'ENPQ seulement. Le terme réfère au fait que contrairement à la plupart des académies policières en Amérique du Nord, les élèves de l'ENPQ ne sont pas encore engagés formellement.

Objectifs secondaires

- Mesurer le lien existant entre le niveau de connaissances en déficience intellectuelle et les attitudes entretenues par les élèves et aspirants policiers.
- Mesurer l'effet modérateur que peuvent avoir les variables suivantes sur les attitudes et connaissances en déficience intellectuelle des élèves et aspirants policiers; le genre, l'âge, la désirabilité sociale, le cégep de provenance, le fait de connaître une personne présentant une déficience intellectuelle, la participation à une formation ou à une conférence en déficience intellectuelle ainsi que, d'avoir ou non réalisé l'activité d'apprentissage en santé mentale à l'ENPQ.
- Dresser un portrait global de la formation donnée en déficience intellectuelle dans les différents établissements scolaires et proposer des liens avec les résultats obtenus aux questionnaires de connaissances et d'attitudes.

Méthode

Participants

Pour pratiquer le métier de policier au Québec, une personne doit, sauf conditions spéciales, avoir obtenu un diplôme d'études collégiales en techniques policières délivré par le ministère de l'Éducation et être ensuite diplômée de l'École nationale de police du Québec (www.enpq.qc.ca). Lors de son parcours en technique policière, l'aspirant policier reçoit un bagage de connaissances et d'habiletés d'ordre général. À l'École nationale de police du Québec, on lui demande de mobiliser et d'intégrer ses connaissances et habiletés afin de réaliser des apprentissages et des exercices d'intervention policière par le biais d'une approche expérientielle (ENPQ, 2004). En prenant en considération que les étudiants de dernière année en techniques policières ont reçu pratiquement l'ensemble du bagage théorique prévu dans leur cheminement scolaire et qu'à l'ENPQ ils l'actualisent, ce sont ces deux populations qui seront sollicitées durant cette étude. L'échantillonnage vise donc l'ensemble de la population étudiante de dernière année en technique policière durant l'année scolaire 2006-2007 ainsi la totalité des aspirants policiers de l'école nationale de police de Nicolet inscrits en date du 14 novembre 2006 (cohortes 69, 70, 71).

L'ensemble des 12 collèges québécois offrant le programme de technique policière ainsi que l'École nationale de police du Québec ont été approché pour notre étude. Plus de la moitié des institutions scolaires québécoises, soit Trois-Rivières, Rimouski, Drummondville, Sherbrooke, Alma et Saint-Augustin-de-Desmaures ainsi

que l'école nationale de Nicolet ont accepté l'invitation. L'échantillon (N = 541) est composé de 190 femmes (35,1%), de 343 hommes (63,4%) et de 8 personnes de sexe inconnu. Nous retrouvons, dans cet échantillon, 329 étudiants en techniques policières (107 femmes, 220 hommes et 2 inconnus) et 212 aspirants policiers de l'ENPQ (83 femmes, 123 hommes, 6 inconnus) (Figure 1). Les participants sont âgés entre 17 et 37 ans (Figure 2). La moyenne d'âge des étudiants en techniques policières est de 21,4 ans (ET = 3,1) alors qu'à l'ENPQ elle est de 22,6 ans (ET = 3,2). L'âge moyen de l'échantillon en entier est de 21,75 ans (ET = 3,09). À des fins de confidentialité, les résultats spécifiques aux différents collèges pouvant permettre de les identifier seront gardés anonymes tout au long de ce document.

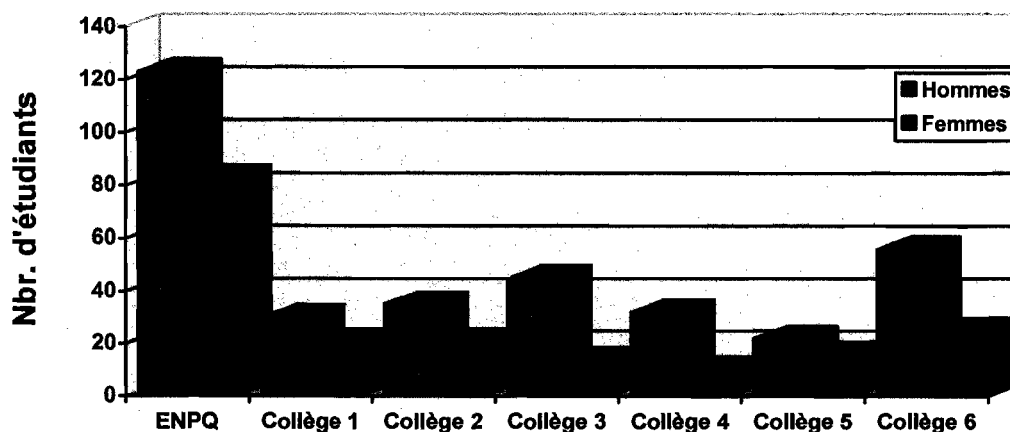


Figure 1 Répartition des participants en fonction de l'établissement scolaire fréquenté.

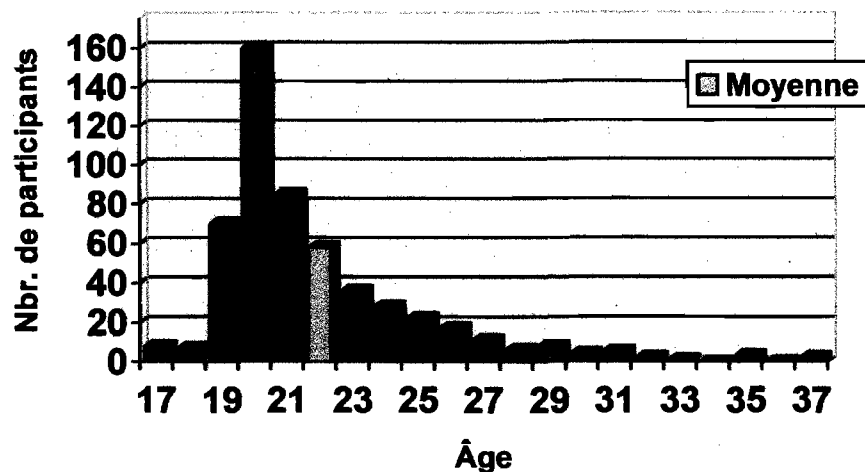


Figure 2 Répartition des participants en fonction de l'âge

Instruments de mesure

Les trois questionnaires utilisés lors de la collecte de données portaient respectivement sur les attitudes, les connaissances en déficience intellectuelle et la désirabilité sociale et sont disponibles en appendice. Il s'agit de l'Inventaire d'Attitudes envers les Personnes présentant une Déficience Intellectuelle (Holdrinet, Portelance, Maurice, Flowers & Antonak, 2003), d'un questionnaire maison de connaissance générale en déficience intellectuelle (Laperrière & Lachapelle, 2006) et de l'Échelle de Désirabilité Sociale de Paulhus (1991). Ces trois questionnaires seront présentés plus en détail dans la prochaine section.

Yuker (1988) rappelait que l'évaluation des attitudes envers un groupe est difficile à réaliser puisque les items d'un questionnaire représentent seulement une abstraction indépendante du réel référent. C'est-à-dire que ces items ne sont pas aussi puissants que le référent lui-même pour générer les attitudes évaluées. Toutefois, plusieurs méthodes ont été mises sur pied afin d'évaluer les attitudes envers un objet donné. Ces méthodes se divisent habituellement en deux sous-catégories soit les méthodes directes et les méthodes indirectes. La première catégorie comprend les méthodes dans lesquelles le répondant sait que ses attitudes sont mesurées (questionnaires, sondages, entretiens, échelles de mesure et techniques sociométriques) alors que dans la seconde, les réponses du participant ne sont pas prises littéralement (méthodes psychologiques, observations comportementales, techniques projectives et procédures déguisées). Le participant doit ainsi performer dans une tâche qui révèle un construit psychosocial interprété à titre d'attitudes (Antonak & Hart, 1994). Alors que la première catégorie de méthodes peut entraîner certains biais tels que la désirabilité sociale, l'effet de sensibilisation ou la réactivité, les méthodes indirectes peuvent être considérées comme trop interprétatives ou non éthiques pour certains (méthodes déguisées).

La technique utilisée pour la collecte de données de la présente étude s'inscrit dans les méthodes directes afin de faciliter l'interprétation et de répondre aux normes

éthiques en vigueur à l'Université du Québec à Trois-Rivières³. Dans le but de réduire les déplacements dans les institutions scolaires et de se soustraire au travail de traduction et de validation qu'un outil américain nécessiterait, un questionnaire normatif québécois déjà existant fut sélectionné pour l'étude, soit l'Inventaire d'Attitude envers les Personnes présentant une Déficience Intellectuelle (IAPDI). À notre connaissance, il s'agit du seul questionnaire québécois évaluant cette variable.

Inventaire d'attitudes envers les personnes présentant une déficience intellectuelle (IAPDI).

Cet instrument a été créé par Hart (1974) et traduit par Holdrinet, Portelance, Maurice, Flowers et Antonak en 2003 (Appendice B). La première partie de ce questionnaire est composée de 16 énoncés portant sur l'intégration sociale, l'intégration scolaire et l'intégration communautaire des personnes présentant une déficience intellectuelle. Les répondants doivent indiquer leur niveau d'accord sur une échelle de type Likert à quatre points allant de désaccord complet à accord complet. La moitié des questions sont formulées afin qu'un accord complet donne 4 points alors que les autres items doivent être renversés lors de l'analyse. Les autres choix permettent d'obtenir 1, 2 ou 3 points. La somme des résultats obtenus donne un aperçu des attitudes générales du répondant envers les personnes présentant une déficience intellectuelle. Plus le score est élevé, plus le répondant présente des attitudes positives et de l'ouverture envers les

³ http://www.uqtr.ca/Chercheur/Recherche/Recherche_humain/

personnes présentant une déficience intellectuelle. Les résultats peuvent varier entre 16 et 64 points. Holdrinet et al. (2004) rapportent une moyenne de 51 à cet inventaire (ET = 6,58). L'étude de validation de cet outil, réalisée auprès de 506 répondants québécois, démontre les propriétés psychométriques satisfaisantes pour l'IAPDI (Holdrinet & al., 2003). L'étude de validation fut réalisée auprès d'un échantillon dont la grande majorité (73%) n'était pas impliquée dans le domaine de la prestation de services éducatifs ou psychosociaux.

Une seconde section de ce questionnaire concerne les informations personnelles. Après avoir inscrit leur âge, sexe et état civil, les aspirants policiers de l'ENPQ devaient y indiquer à quelle cohorte⁴ ils appartiennent et leur cégep de provenance. Les étudiants provenant des collèges n'ont pas eu à répondre à ces deux dernières questions. Le numéro de cohorte servira à savoir où ils sont rendus dans leur cheminement académique. Les participants ont ensuite dû indiquer s'ils avaient déjà assisté à une formation ou une conférence sur la déficience intellectuelle, s'ils connaissent une ou plusieurs personnes présentant une déficience intellectuelle et le rapport qu'ils entretiennent avec cette ou ces personnes. Ils devaient également estimer, sur une échelle de Type Likert à 6 points, leur niveau de connaissance de la vie des personnes

⁴ L'ENPQ forme environ 700 aspirants policiers par an au Québec. L'entrée en formation de ces aspirants dépend du classement réalisé à partir de leur cote Z en techniques policières. Cette liste de classement établit le numéro de cohorte de l'aspirant. Ainsi, les premières cohortes sont faites des étudiants ayant obtenu les meilleures cotes Z.

présentant une déficience intellectuelle, la fréquence de leurs contacts avec ces personnes et la profondeur des rapports qu'ils entretiennent avec elles.

Questionnaire de connaissances générales en déficience intellectuelle.

Un questionnaire de connaissances générales en déficience intellectuelle comportant 25 questions a été construit à partir de divers questionnaires ou ouvrages existants dans le domaine de la déficience intellectuelle (Appendice C). On répond aux 19 premiers énoncés par « Vrai », « Faux » ou « Je ne sais pas », alors que les questions suivantes sont de courts développements. Un score de connaissances générales en déficience intellectuelle, pouvant aller de 0 à 23, peut être obtenu à l'aide de la première partie de ce questionnaire. Les questions à court développement donnent, quant à elles, de l'information davantage qualitative afin de dresser un portrait des lacunes dans le domaine des connaissances. Il est à noter que ce questionnaire fut construit aux fins de cette étude en 2006. Aucune étude de validation n'a été réalisée et il n'existe aucune norme afin de comparer les résultats de nos participants.

Échelle de désirabilité sociale (B.I.D.R.).

L'évaluation des attitudes étant tributaire de l'envie de plaire des répondants, l'Échelle de Désirabilité Sociale de Paulhus (1991), traduit par Frenette, Hébert, Lussier, Sabourin et Valois (1994) fut utilisée afin d'évaluer cette variable (Appendice D). La désirabilité sociale est une tendance, consciente ou non, qui pousse la personne à dire ou

à faire ce que l'on attend d'elle. Lors de l'utilisation de questionnaires ou lors de la réalisation d'entrevues, la désirabilité sociale peut pousser les participants à omettre ou à déguiser les faits afin de préserver leur image et leur estime de soi. La désirabilité sociale est donc une variable parasite que le chercheur doit tenter de contrôler afin de réduire au maximum le risque de biais et ainsi préserver la validité interne de sa recherche (Département des sciences sociales du Collège Ahuntsic, 2006). Le B.I.D.R. a pour but de mesurer l'auto-amélioration illusoire ou autoduperie (méconnaissance de soi) ainsi que l'habileté à contrôler les impressions ou hétéroduperie (contrôle social de l'image de soi). Cet outil est constitué de 40 énoncés auxquels les participants doivent répondre sur une échelle de type Likert à 7 points allant de « Faux » à « Totalelement vrai ». La somme des 40 items donne un score général de désirabilité sociale pouvant varier de 40 à 280. Lors de l'étude de validation, un résultat moyen de 145 fut obtenu par l'échantillon de 433 répondants. Il est à noter que certaines questions sont à inverser lors de l'addition des items. La fidélité et la validité de construit de cet instrument ont fait l'objet de multiples recherches qui confirment les qualités psychométriques de celui-ci (Leite & Beretvas, 2005).

Déroulement

Un contact téléphonique et postal fut réalisé auprès de tous les coordonnateurs de programme de techniques policières et du coordonnateur du CIDRAP à l'ENPQ afin de

leur faire part du projet et des objectifs poursuivis, de la méthode envisagée et de solliciter leur participation. Les coordonnateurs de programme étaient invités à signer un formulaire de consentement approuvé par le comité d'éthique et de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières⁵. Suite à leur acceptation, les consignes, feuilles de consentement et questionnaires furent acheminés aux institutions scolaires par la poste ou en mains propres.

Collecte de données auprès des étudiants et aspirants-policiers.

Les trois questionnaires décrits furent distribués aux étudiants dans le cadre d'un cours où l'ensemble de la cohorte était inscrit. L'enseignant responsable de la passation devait lire à voix haute un résumé du projet de recherche ainsi que les instructions nécessaires pour compléter les questionnaires (Appendice E). Chaque étudiant recevait ensuite une enveloppe dans laquelle se trouvait une courte présentation du projet, les informations concernant le certificat d'éthique de cette recherche ainsi que les trois questionnaires à compléter. Que ce soit oralement ou par écrit, les étudiants furent informés que la participation à l'étude se faisait sur une base volontaire et qu'en tout temps il leur était possible de se retirer du projet. Une fois les questionnaires complétés, les participants les apportaient à l'avant dans une boîte prévue à cet effet. Les étudiants

⁵ Numéro d'approbation des comités de déontologie : UQTR : CER-06-112-07.16 (26 juin 2006).

ne désirant pas participer suivaient la même procédure afin de pouvoir garder l'anonymat concernant leur non-participation.

En ce qui concerne l'ENPQ, l'ensemble des étudiants fut convoqué en soirée dans l'auditorium de l'école afin de les informer sur les objectifs de l'étude et de solliciter leur participation. Ce fut la chercheuse principale, en collaboration avec le Centre d'intégration et de diffusion de la recherche en activités policières (CIDRAP), qui se chargea de cette collecte de données. Le temps requis pour la complétion des questionnaires était d'environ 30 minutes dans chacun des établissements.

Collecte de données sur la formation

Suite à l'identification, par les étudiants, des cours portant sur la déficience intellectuelle dans leur formation, les coordonnateurs nous fournirent les coordonnées des personnes chargées d'enseigner ces cours. Ces enseignants furent ensuite contactés afin de compléter un court questionnaire sur la formation en déficience intellectuelle qu'ils dispensent dans le programme de technique policière (Appendice F). Le contenu fut ensuite analysé afin de connaître le temps consacré à la formation en déficience intellectuelle, la session à laquelle la matière est abordée, le statut du cours, les activités d'apprentissages ou méthodes d'enseignement utilisées ainsi que la qualification académique de la personne donnant la formation. Il fut également observé si le cours fait le lien entre la déficience intellectuelle et la pratique policière ou encore s'il n'amène

que des aspects théoriques sur la clientèle. Les objectifs du cours ainsi que la formation des personnes l'ayant mis sur pieds sont également analysés. En dernier lieu, il est noté si la formation permet la prise de contact avec une personne présentant une déficience intellectuelle ou, à tout le moins, un spécialiste dans le domaine. Ces données furent analysées afin de dresser un portrait général de l'enseignement en déficience intellectuelle reçue par les étudiants en techniques policières. À l'ENPQ, c'est par l'observation d'une mise en situation en santé mentale où les aspirants policiers avaient à intervenir ainsi que par l'observation de la rétroaction qui s'ensuivait que nous avons été à même de dresser un portrait de la formation reçue en déficience intellectuelle. Les résultats obtenus seront décrits plus loin dans ce mémoire.

Résultats

Réduction des données

Dans un premier temps, les données brutes des trois questionnaires ont été réduites afin d'obtenir les indicateurs de mesure d'opinions, de connaissances et de désirabilité sociale qui feront l'objet des différentes analyses statistiques de ce mémoire. Ainsi, pour obtenir le score d'opinions, les items 2, 5, 7, 8, 10, 12, 14 et 15 furent inversés et les valeurs de 1 à 4 de chacun des énoncés furent additionnées pour obtenir un score allant de 16 à 64. En ce qui a trait au score de connaissances, les items 2, 6, 7, 8, 10, 15, 17, 19a, 19b, 19c et 19d furent inversés, la valeur 1 fut associée aux items étant bien réussis et chacune des valeurs fut ensuite additionnée afin d'obtenir le score global de connaissances en déficience intellectuelle variant entre 0 et 23. Finalement, le score de désirabilité sociale fut calculé selon le même principe. Les items 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35 et 37 furent inversés et les valeurs associées de 1 à 7 furent additionnées afin d'obtenir le niveau de désirabilité sociale pouvant aller de 40 à 280.

Suite aux calculs des variables opinions, connaissances et désirabilité, les analyses préliminaires de distribution furent réalisées. Ces analyses comprennent l'analyse des pré-requis de la distribution, le test d'homogénéité de variances ainsi que la détection et la transformation des données aberrantes. Dans un premier temps, les valeurs furent transformées en scores standardisés à l'aide du logiciel SPSS 15.0. Les scores supérieurs à trois écarts-types furent changés par les dernières valeurs acceptables

afin qu'ils entrent dans une courbe normale de distribution, c'est-à-dire à l'intérieur de trois écarts-types. Il est à noter toutefois que peu de données se situaient préalablement au-delà de cette limite. Tel que nous le présenterons en graphiques ultérieurement, les trois variables principales, soit les opinions, les connaissances et la désirabilité sociale, se dispersent selon une courbe normale de distribution. Des analyses descriptives, comparatives et corrélationnelles furent ensuite réalisées sur les diverses variables transformées.

Attitudes

Les analyses descriptives de l'IAPDI ont démontré que les étudiants et aspirants policiers entretiennent des attitudes généralement favorables envers les personnes présentant une déficience intellectuelle.

En effet, les résultats obtenus à l'IAPDI pour notre échantillon s'étendent de 38 à 63 sur une possibilité de 64 et se dispersent selon une courbe normale de distribution comme le démontre la figure 3. La moyenne des attitudes se situe entre un accord ou un accord complet avec les énoncés reflétant une attitude favorable et vice-versa pour les items reflétant une attitude négative. Les moyennes obtenues chez nos élèves et aspirants policiers s'apparentent fortement à celles de l'étude de validation réalisée par l'auteur de l'IAPDI. Les élèves et aspirants policiers de notre échantillon obtiennent ainsi un score moyen de 51,49 (ET : 5,07) alors que celui des participants à l'étude de validation était

de 51 (ou 80% du maximum possible). Il appert donc que la majorité des élèves et aspirants policiers entretiennent des attitudes favorables envers les personnes présentant une déficience intellectuelle et que leur niveau est comparable à un groupe présentant approximativement le même niveau de connaissance et d'implication avec une personne présentant une déficience intellectuelle. Ainsi, nous pouvons avancer que les élèves policiers entretiennent des attitudes relativement similaires à « monsieur et madame tout le monde », ce qui est selon nous le minimum souhaité puisque comme nous l'avons spécifié plus tôt, les policiers auront à entrer en interaction avec une personne présentant une déficience intellectuelle plus souvent que la population en général et leurs interventions dans l'intégration de ces personnes sont très importante.

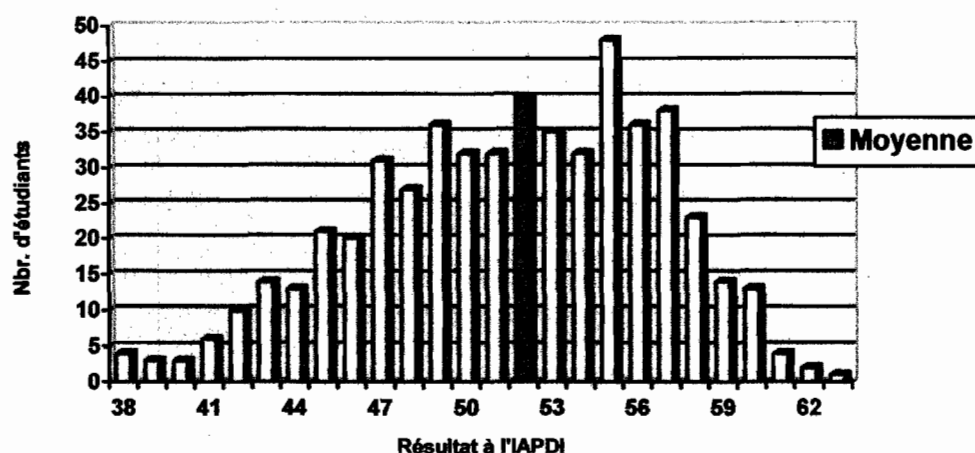


Figure 3 Résultats obtenus à l'IAPDI

Ce résultat contraste toutefois avec ceux de plusieurs études qui soutiennent que les policiers entretiennent des attitudes généralement négatives envers les personnes

présentant une déficience intellectuelle (Keilty & Connely, 2001; McAfee, Cockram & Wolfe, 2001; Bailey & Barr, 2000). Ces études portaient néanmoins sur des policiers en fonction depuis un certain temps et non sur des aspirants policiers. Dans cette perspective, il serait important prendre en compte les changements de mentalité accompagnant l'entrée en fonction des aspirants policiers. Certaines études ont démontré que la vision qu'entretennent les aspirants quant à leur emploi et à la réalité policière change considérablement suite à leur embauche (Alain & Baril, 2005a, 2005b; Alain & Grégoire, 2007, 2008). La vision qu'ils ont des citoyens change peut-être elle aussi lors de l'entrée en fonction, ce qui pourrait expliquer cette différence obtenue comparativement aux études consultées.

À la lumière des données analysées, nous pouvons constater que les étudiantes en techniques policières présentent des attitudes significativement plus favorables face aux personnes présentant une déficience intellectuelle que leurs homologues masculins, soit un résultat de 52,90 comparativement à 50,74. ($t(530) = 4,79, p < 0,0001$). Cette différence peut s'expliquer par une tendance qu'on associe habituellement aux femmes selon laquelle elles entretiennent, de façon générale, des attitudes plus favorables dans le domaine psychosocial. Ce résultat implique que les policières pourraient avoir de meilleures attitudes envers ces personnes et, par conséquent, intervenir avec davantage d'ouverture face aux besoins de la clientèle présentant une déficience intellectuelle. Holdrinet, Portelance, Maurice, Flowers et Antonak (2004), dans leur étude de validation de l'IAPDI, obtenaient toutefois une influence très limitée en ce qui a trait au

facteur sexe des répondants (Coefficient de 0,10). Par contre, Antonak, Mulick, Kobe et Fiedler (1995) affirmaient quant à eux, mais sans toutefois en indiquer le sens, que les attitudes des répondants variaient en fonction du sexe de ces derniers.

Au-delà de la variable sexe, le fait de connaître une personne présentant une déficience intellectuelle influence également le niveau d'attitudes des participants. Il apparaît que les étudiants qui connaissent une personne présentant une déficience intellectuelle entretiennent des attitudes significativement plus positives envers cette population (Connaissent = 51.97, Ne connaissent pas = 50.59) ($t(534) = 3,01, p = 0,003$). Plusieurs auteurs ont démontré que le niveau de familiarité avec une personne présentant une déficience intellectuelle influençait positivement les attitudes entretenues envers cette population (Antonak et Hart, 1994; Antonak, Mulick, Kobe et Fiedler, 1995). À cet effet, Fichten (1988) rapportait que pour modifier les attitudes d'une personne, la prise de contact avec le référent était à prioriser. De nombreux chercheurs soulèvent d'ailleurs qu'une formation devrait permettre aux policiers de rencontrer des personnes présentant une déficience intellectuelle afin d'être efficace (Heller, 1986; Hewitt, 1980; Norley, 1976; Tully & Cahill, 1984, cités dans Mckafee et Musso, 1995; Norley, 1972). Les résultats obtenus ici soutiennent donc cette affirmation et devraient être pris en compte lors de la planification de la formation des futurs policiers. Les élèves et aspirants policiers auraient ainsi avantage à bénéficier d'activités de formation impliquant la rencontre de personnes présentant une déficience intellectuelle dans leur cheminement scolaire afin de favoriser le développement d'attitudes positives envers cette clientèle.

Le niveau d'attitudes envers les personnes présentant une déficience intellectuelle diffère significativement d'un établissement scolaire à l'autre ($F(6,531) = 4,69, p < .001$) (Tableau 3). Nous remarquons néanmoins que cette différence vient du fait que les participants provenant de l'ENPQ démontrent des attitudes significativement plus favorables que les étudiants en techniques policières. Ainsi, les aspirants policiers de l'ENPQ obtiennent un résultat de 52,21 à l'IAPDI comparativement à 51,03 pour les étudiants en techniques policières ($t(536) = 2,64, p = 0,009$). Cette différence semble être associée au cheminement scolaire des aspirants policiers puisque le facteur âge n'apparaît pas comme significatif en ce qui a trait aux attitudes des participants.

Tableau 3

Résultat à l'IAPDI en fonction de l'établissement scolaire fréquenté

Établissements	Moyennes à l'IAPDI
ENPQ	52,21
Collège 1	51,61
Collège 2	51,79
Collège 3	49,97
Collège 4	48,79
Collège 5	50,29
Collège 6	52,46
Ensemble des collèges	51,03

Connaissances

En ce qui concerne le niveau de connaissances en déficience intellectuelle des participants, les analyses font ressortir qu'en moyenne, les répondants obtiennent un résultat de 68% (16 bonnes réponses sur 23) ($ET = 2,12$) au questionnaire de connaissances générales en déficience intellectuelle (Figure 4). Le niveau de connaissances en déficience intellectuelle des aspirants policiers se disperse selon une courbe normale de distribution et s'étend de 39% (9 bonnes réponses) à 87% (20 bonnes réponses) parmi l'ensemble des répondants. Aucune norme n'existe pour ce questionnaire. Il nous est ainsi impossible de réaliser une comparaison des résultats obtenus par les étudiants et aspirants policiers avec une norme sociétale.

Les questions ayant été le plus échouées concernent des éléments théoriques entourant la déficience intellectuelle (Tableau 4). En ce sens, seulement 9% des répondants savent que le taux de déficience intellectuelle au Québec n'est pas de 12% (alors qu'il est en réalité d'environ 1%) (Question 3). Néanmoins, certains énoncés surprennent. Nous remarquons que près 20% des répondants conçoivent les personnes présentant une déficience intellectuelle comme une menace ou ignorent s'ils en sont une (Question 10) et que seulement 10% savent que les personnes présentant une déficience intellectuelle sont surreprésentées dans le système judiciaire (Question 17). Toutefois, nous remarquons que certains thèmes comme l'autodétermination (Question 6) ou les différences individuelles d'intelligence (Question 11) ont été réussis respectivement à 96% et 97% par les répondants.

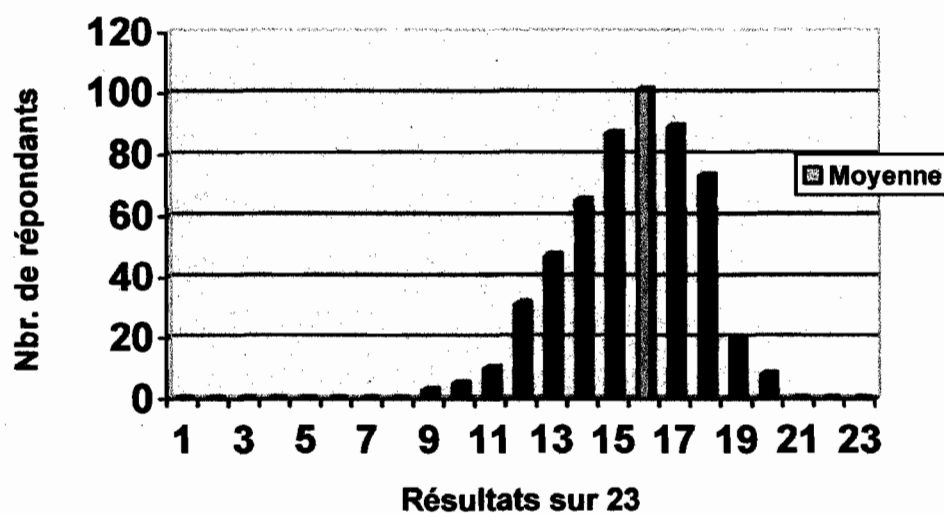


Figure 4 Répartition des répondants en fonction de leur résultat au questionnaire de connaissances générales en déficience intellectuelle

Tableau 4

Taux de réussite à chacune des questions de connaissances générales en déficience
intellectuelle

Questions	Réponses	Taux de réussite
1. Les termes « maladie mentale » et « déficience intellectuelle » signifient la même chose.	Faux, la première est une maladie alors que la seconde est un état de non-développement de certaines facultés intellectuelles.	90,5 %
2. Une personne peut avoir une déficience et ne pas avoir de handicap.	Vrai, un handicap réfère à une déficience visible physiquement.	88 %
3. Les personnes présentant une ou des déficiences représentent plus de 12% de la population canadienne.	Faux, environ 1%	8 %
4. Les personnes ayant une paralysie cérébrale ont habituellement une déficience intellectuelle.	Faux, la plupart possèdent toutes leurs capacités intellectuelles.	66,9 %
5. La déficience intellectuelle est guérissable.	Faux, puisque ce n'est pas une maladie.	77 %
6. La personne présentant une déficience intellectuelle est capable de faire des choix.	Vrai, lorsqu'on leur donne le choix, ces personnes peuvent faire valoir leurs goûts et préférences.	96,8 %
7. Une personne présentant une déficience intellectuelle peut occuper un emploi régulier.	Vrai, l'intégration sur le marché du travail de ces personnes en a amené beaucoup à occuper ces emplois.	90,7 %
8. Deux personnes présentant une déficience intellectuelle peuvent être parents.	Vrai, néanmoins, les niveaux de déficience intellectuelle et de capacités adaptatives des parents sont à considérer.	75,5 %
9. La déficience intellectuelle est souvent héréditaire.	Faux, seulement 30% des déficiences peuvent être expliqués.	53,3 %
10. Les personnes présentant une déficience	Vrai, les comportements violents ne	

intellectuelle ne représentent pas une menace pour les autres.	sont pas généralisables à la population présentant une déficience intellectuelle.	82,8 %
11. Les personnes présentant une déficience intellectuelle présentent toutes un degré de déficience identique.	Faux, il existe quatre degrés habituellement utilisés : léger, moyen, sévère et profond.	97,2 %
12. Les personnes présentant une déficience intellectuelle sont aisément reconnaissables comme telles.	Faux, la majorité des personnes présentant une déficience intellectuelle légère n'ont aucun stigmate physique.	84,4 %
13. Les personnes présentant une déficience intellectuelle ne sont pas conscientes de leur état.	Faux, certaines personnes présentant une déficience légère sont conscientes de leurs différences.	77,7 %
14. La déficience intellectuelle est contagieuse.	Faux, ce n'est pas une maladie.	99,1 %
15. La trisomie 21 n'est pas une déficience intellectuelle.	Vrai, elle est un dysfonctionnement chromosomique pouvant amener une déficience intellectuelle ou un retard d'apprentissage.	19,6 %
16. La majorité des personnes présentant une déficience intellectuelle présente également des troubles graves de comportements.	Faux, les troubles de comportements ne sont pas généralisables à la population présentant une déficience intellectuelle. L'éducation influence grandement ce comportement.	83,3 %
17. Les personnes présentant une déficience intellectuelle sont surreprésentées dans le système de justice.	Vrai, le taux de détenus présentant une déficience intellectuelle aux USA serait au moins le double de ce qu'il est au sein de la population (5 à 10%)	9,5 %
18. Environ 75% des causes de la déficience intellectuelle sont connues.	Faux, environ 50%.	23,0 %

Malgré le fait qu'une très faible minorité (4,5%) ait indiqué, à la question 1, que la maladie mentale et la déficience intellectuelle signifiaient la même chose, 13% des répondants, lorsqu'ils sont amenés à définir la déficience intellectuelle, la définissent comme une maladie, un trouble de santé mentale ou un trouble comportemental. Cette

donnée montre une certaine confusion dans la définition de la problématique alors que l'intervention est pourtant différente.

Pour la plupart, les étudiants attribuent la déficience intellectuelle à des dommages au cerveau, des retards de développement ou d'apprentissage ainsi qu'à des maladies souvent innées. Ces résultats s'apparentent beaucoup à ceux provenant de l'étude de Caruso et Hodapp (1988) réalisée auprès d'étudiants américains de niveau universitaire. Les étudiants policiers associent toutefois beaucoup moins les stigmates physiques à la déficience intellectuelle qu'ont pu le faire les étudiants interrogés lors de l'étude de Caruso et Hodapp.

Ainsi, les aspects théoriques en déficience intellectuelle sont moins bien connus des étudiants et aspirants policiers alors que les connaissances d'ordre psychosociales entourant cette problématique semblent, quant à elles, mieux assimilées.

Il appert, suite à l'analyse des données par établissement scolaire, que les participants y diffèrent quant à leur niveau de connaissance ($F(6,532) = 3,704, p = .001$). Pourtant, cette différence entre les établissements semble être due seulement au collège 2 (62,8%) qui est significativement inférieur à la majorité des autres établissements scolaires (sauf aux collèges 4 et 6) (Tableau 5). Nous remarquons d'ailleurs que le collège 2 est celui où moins d'étudiants ont assistés à une formation ou une conférence portant sur la déficience intellectuelle ($F(6,532) = 15,857, p < .0001$), ce qui peut

expliquer en partie leur faible résultat au questionnaire de connaissances en déficience intellectuelle.

Tableau 5

Résultats au questionnaire de connaissances en fonction de l'établissement scolaire fréquenté

Établissements	Moyennes au questionnaire de connaissances (%)
ENPQ	68,1
Collège 1	69,1
Collège 2	62,8
Collège 3	68,7
Collège 4	66,2
Collège 5	69,9
Collège 6	66,7

Il apparaît que ni l'âge, ni le sexe des répondants n'ont d'influence significative sur leur niveau de connaissances de la déficience intellectuelle.

Désirabilité sociale

L'évaluation du niveau de désirabilité sociale des étudiants policiers démontre que ces derniers ont un désir de plaire beaucoup plus élevé que la population en général. Alors que l'auteur du B.I.D.R. indique que la moyenne sociétale est de 145, les étudiants policiers, quant à eux, obtiennent un résultat moyen de 171,5 (ET = 21,9). La dispersion des résultats se fait encore selon une distribution normale, s'étendant de 108 à 233 sur une possibilité de 280 (Figure 5).

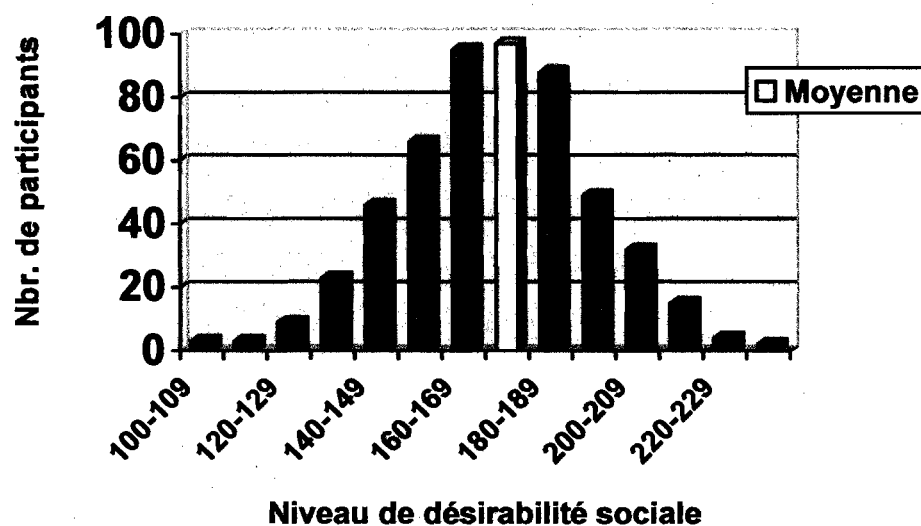


Figure 5 Répartition des répondants en fonction du niveau de désirabilité sociale

Faulhaber (2004), dans une étude réalisée auprès d'aspirants policiers candidats à l'embauche, affirme que les aspirants policiers présentent en moyenne un niveau de désirabilité sociale bien au-dessus de la moyenne. Selon les résultats obtenus dans son étude, plus de 75% des candidats policiers à l'embauche présentent un niveau de

désirabilité plus élevée que la moyenne des gens alors que dans notre échantillon, 87% ont un niveau de désirabilité plus élevé que la moyenne sociétale. Selon Faulhaber (2004), les aspirants policiers pourraient présenter un haut niveau de désirabilité sociale de façon inconsciente et non dans le but de bien paraître pour être embauché. Selon elle, les aspirants croiraient réellement qu'ils sont aussi supérieurs aux autres. Les facteurs « prestige », « statut social » et « exécuter des lois » que concède le métier de policier sont assez importants dans le choix de l'emploi des répondants. Il n'est donc pas surprenant qu'un trait de personnalité de désirabilité sociale élevée soit généralisable dans cette population.

De plus, contrairement aux normes que l'on retrouve dans l'étude de validation du B.I.D.R. (Femmes = 150,4 et Hommes = 147,7), les hommes de notre échantillon démontrent un niveau de désirabilité sociale significativement supérieur à celui des femmes (Femmes = 168,5 et Hommes = 173,3) ($t(524) = 2,28, p = 0,023$). Les résultats obtenus par Faulhaber (2004) dans son étude, démontrent, tout comme les nôtres, que les hommes aspirants policiers ont un niveau de désirabilité sociale significativement supérieur à celui de leurs homologues féminins. Faulhaber (2004) rapportait d'ailleurs que les aspirants policiers (même ceux de sexe féminin) présentaient des caractéristiques davantage masculines. Cette façon de s'auto-décrire de façon masculine chez les policières fut soulevée dans plusieurs études dont celle de Deaux & Major (1987). Faulhaber (2004) affirme même qu'il est difficile de déterminer, dans son échantillon de 1315 aspirants policiers, qui des hommes ou des femmes démontrent le plus de

caractéristiques « masculines ». Ce facteur « androgyne » pourrait donc influencer les résultats en ce qui concerne nos participants et participantes.

Il est à noter que malgré que l'auteur de l'IAPDI ait indiqué, lors de son étude de validation, que la désirabilité sociale des répondants n'influait pas significativement leurs résultats, nos résultats indiquent le contraire. En effet, les analyses tendent à démontrer que le niveau de désirabilité sociale des aspirants policiers interrogés vient teinter positivement le niveau d'attitudes obtenu à l'IAPDI. Ainsi, ce lien significatif, quoique très faible, tend à démontrer que plus le niveau de désirabilité du répondant est élevé, plus ces attitudes tendent à être favorables ($r = 0,119$, $p = 0,006$). Ce lien, bien que ténu, qui n'a pas été remarqué lors de l'étude de validation, pourrait provenir du fait que les étudiants et aspirants policiers démontrent un niveau de désirabilité sociale beaucoup plus élevé que la population en général.

L'influence de la formation ou des conférences

Les participants ayant assisté à une formation ou une conférence portant sur la déficience intellectuelle présentent un niveau de connaissances significativement supérieur ($\bar{X} = 15,89$) à ceux n'y ayant pas assisté ($\bar{X} = 15,20$) ($t(535) = 3,79$, $p = 0,0002$). (Figure 6). Cette différence, même si minime, porte à espérer qu'en mettant plus d'emphasis sur la formation en déficience intellectuelle, nous pourrions influencer

positivement le niveau de connaissances concernant cette population et ainsi améliorer les attitudes.

McAfee, Cockram & Wolfe (2001), lors de leur étude, arrivaient à la conclusion qu'une formation en déficience intellectuelle reçue en pré-service n'influçait pas significativement les attitudes des répondants car ceux-ci, à ce moment de leur parcours, ne possèdent pas une connaissance suffisante de leur rôle pour qu'ils intègrent la formation dans un contexte d'utilisation. Selon ces mêmes auteurs, la courte durée de la formation reçue en déficience intellectuelle peut également être à l'origine des faibles différences que nous retrouvons entre les groupes. Ces deux derniers facteurs pourraient expliquer pourquoi les participants de notre échantillon ayant assisté à une formation ne présentent pas des attitudes significativement plus positives que ceux n'y ayant pas assisté ($p = .42$).

Connaissances et attitudes

Dans un même ordre d'idées, nous remarquons, suite aux analyses corrélationnelles, que le niveau de connaissances en déficience intellectuelle est positivement lié aux attitudes envers les personnes présentant cet état. En effet, plus le résultat obtenu au questionnaire de connaissances générales en déficience intellectuelle est élevé pour un participant, plus les attitudes qu'il entretient face aux personnes

présentant une déficience intellectuelle tendent à être favorables. La corrélation obtenue est faible, mais obtient toutefois une signification très forte ($r = 0,214$, $p = 0,000001$). Ce lien est attribuable, principalement, à l'aspect cognitif qui teinte toujours les attitudes d'une personne. En effet, les attitudes que nous entretenons sont directement en lien avec les connaissances que nous avons du référent.

Ainsi, en mettant davantage d'emphasis sur la formation et l'acquisition de connaissances en déficience intellectuelle chez nos aspirants policiers, nous serions à même de favoriser chez eux le développement d'attitudes plus favorables envers cette population.

Mise en situation en santé mentale à l'ENPQ

En dernier lieu, il appert que le fait d'avoir participé ou non à la mise en situation en santé mentale à l'ENPQ n'a pas d'influence significative sur les attitudes ($p = 0,89$) et les connaissances en déficience intellectuelle ($p = 0,64$). En effet, les aspirants policiers de la cohorte numéro 69 ayant réalisé la mise en situation en santé mentale ainsi que la rétroaction du psychologue sur cette activité (voir section suivante pour plus de détails sur la mise en situation) devraient avoir de meilleures connaissances et donc de meilleures attitudes que les étudiants des cohortes 70 et 71 qui n'ont pas réalisé cette activité d'apprentissage, ce qui n'est pas le cas. Peut-être ces activités sont-elles prises davantage du point de vue de l'intervention policière et les aspects légaux de celle-ci que

sur le plan relationnel et interactionnel, ce qui se répercute peu sur les attitudes et connaissances de la clientèle.

Formation des élèves et aspirants policiers en déficience intellectuelle

McAfee et Musso (1995) rapportaient qu'en l'absence de formation, les rencontres entre policiers et personnes présentant une déficience intellectuelle sont souvent problématiques et qu'une formation en déficience intellectuelle auprès des policiers peut réduire considérablement ce type de problèmes. Il s'agit d'ailleurs là de prémices se retrouvant dans plusieurs études portant sur les interactions entre policiers et personnes présentant une déficience intellectuelle (Conley, Luckasson & Bouthilet, 1992; Perske, 1991, 1994; Bailey, Barr & Bunting, 2001). Dolores Norley, figure d'autorité dans la défense des personnes présentant une déficience intellectuelle, rapportait sur ce point que tous les services de police, peu importe le pays, désirent connaître les faits sur la déficience intellectuelle. Ils n'aiment pas devoir être incertains, circonspects, craintifs, ou hostiles dans leurs approches auprès de cette population. Ils se voient comme les gardiens de la sécurité et de l'harmonie et sont effrayés lorsqu'ils font face à la possibilité d'une arrestation inopportune causée par leur manque de compréhension d'une situation. Selon elle, vous n'aurez jamais d'auditoire plus affamé d'information qu'une classe de police (Norley, 1972). Ainsi, c'est rarement par manque d'intérêts de la part des formateurs ou des policiers que nous retrouvons des lacunes

dans la formation en déficience intellectuelle des élèves policiers au Québec, mais davantage le manque de temps dans une formation déjà très chargée.

Plusieurs ont déjà tenté de faire le bilan de ce que les policiers devraient savoir de la déficience intellectuelle (Heller, 1986; Hewitt, 1980; Norley, 1976; Tully & Cahill, 1984, cités dans McKafee et Musso, 1995; Norley, 1972). Ces chercheurs concluent pour la plupart que les programmes de formation en déficience intellectuelle destinés aux policiers devraient comprendre des interactions avec des citoyens présentant une déficience intellectuelle et examiner comment la déficience intellectuelle peut affecter des individus en tant que victimes, témoins et accusés. La formation devrait également permettre aux policiers d'apprendre à reconnaître, interroger et agir avec des citoyens présentant une déficience intellectuelle ainsi que les renseigner sur les organismes ressources avec qui collaborer et leur permettre de connaître les moyens appropriés pour entrer en interaction avec des citoyens présentant une déficience si ceux-ci deviennent violents (McAfee & Musso, 1995).

La section qui suit présentera un aperçu de la formation dispensée en déficience intellectuelle aux élèves policiers dans les établissements scolaires collégiaux ainsi qu'aux aspirants policiers de l'ENPQ.

La déficience intellectuelle vue en techniques policières

Tous les étudiants en techniques policières reçoivent, à un moment ou à un autre de leur formation collégiale, un enseignement portant sur la déficience intellectuelle. Bien que ce cours prenne des appellations diverses (clientèle diversifiée, clientèle différenciée, ressources communautaires ou techniques de bases de la communication), il n'en demeure pas moins qu'il est obligatoire dans la formation des futurs policiers. Cet enseignement est toutefois loin d'être identique d'un établissement scolaire à l'autre. Dans cette section, nous présenterons les résultats liés au questionnaire sur la formation policière complété par certains enseignants en techniques policières (Appendice F).

Structure du cours. Dans un premier temps, le moment où cette matière est abordée dans le cheminement scolaire n'est pas le même pour chaque collège puisque certains abordent la déficience intellectuelle à la 2e session alors que d'autres le font à la 4e. La formation des enseignants transmettant cette matière diffère également beaucoup dans les différents collèges interrogés, allant de psychoéducateur ou psychologue pour certains, à criminologue ou sociologue pour d'autres. Les conférenciers invités dans ces cours sont également diversifiés (responsable de plateaux de travail, intervenant social, représentant d'organisme communautaire, etc.). Nous remarquons toutefois qu'en ce qui concerne le titre des enseignants ou des invités, il ne s'agit jamais de personnes impliquées directement dans les services policiers, ce qui peut empêcher de mieux ancrer l'enseignement de la déficience intellectuelle dans la réalité de l'intervention

policière. Cette lacune a également été mentionnée par l'un des coordonnateurs de programme de techniques policières rencontrés.

Le temps de formation ou d'interaction avec la clientèle présentant une déficience intellectuelle est un aspect qui varie beaucoup d'un établissement à l'autre. Ainsi, nous remarquons qu'il peut aller de moins de 3 heures pour certains à plus de 30 heures pour d'autres. Nous constatons d'ailleurs que l'établissement scolaire où les étudiants reçoivent le moins de temps de formation en déficience intellectuelle obtient le plus faible score d'attitudes envers les personnes présentant une déficience intellectuelle. Par ailleurs, les étudiants ayant reçu le plus de temps de formation en déficience intellectuelle obtiennent quant à eux les meilleurs résultats en ce qui concerne la connaissance de cette clientèle, ce qui aura tendance à se répercuter dans leurs attitudes ainsi que nous l'avons vu précédemment.

Contenu du cours. Tous les enseignants contactés affirment aborder les aspects théoriques de la déficience intellectuelle dans leur cours tel que l'historique de cette population au Québec, la définition de la déficience intellectuelle ainsi que les différents niveaux de la classification qui y est rattachée.

La plupart de ces enseignants abordent également dans leur cursus scolaire les besoins de la population présentant une déficience ou les ressources à contacter en cas de besoins. Plusieurs tentent aussi, dans leur enseignement, d'amener les étudiants à

prendre conscience de leurs propres perceptions des personnes présentant une déficience intellectuelle et de l'influence que peuvent avoir ces perceptions sur leurs interactions.

Les rencontres avec une personne présentant une déficience intellectuelle sont un aspect à prioriser selon plusieurs chercheurs (Tully & Cahill, 1984, cités dans Mckafee et Musso, 1995; Norley, 1972). Cette activité d'apprentissage est assez répandue dans les divers cursus scolaires observés dans le programme de techniques policières. En effet, la majorité des enseignants contactés (80%) demande à leurs étudiants en techniques policières de faire une activité de rencontre avec une personne présentant une déficience intellectuelle. Ces activités vont d'une à deux heures pour certains (activités d'accompagnement au plateau de travail) à 20 heures de stages en organisme communautaire pour d'autres.

Par contre, très peu d'enseignants disent aborder la question de l'intervention policière avec la clientèle présentant une déficience intellectuelle. Ce manque pourrait provenir, comme nous l'avons mentionné précédemment, du fait que ceux qui créent et donnent la formation en déficience intellectuelle ne sont pas des policiers ou des personnes impliquées directement dans le milieu policier. La coopération entre les intervenants psychosociaux et les milieux policiers seraient à favoriser dans la conception et l'organisation des cursus scolaires en techniques policières.

Aucun enseignant n'a mentionné aborder l'influence que peut avoir la déficience intellectuelle sur les comportements ou réactions d'une victime, d'un témoin ou d'un accusé dans le système de justice, la manière d'identifier la présence d'une déficience intellectuelle chez les citoyens qu'ils rencontrent ou le protocole à suivre dans de telles rencontres. Ces aspects sont pourtant, selon plusieurs auteurs, des aspects primordiaux à introduire dans la formation des policiers (Heller, 1986; Hewitt, 1980; Norley, 1976).

La déficience intellectuelle telle que vue à l'École nationale de police du Québec

L'École nationale de police du Québec utilise principalement une méthode expérientielle dans l'enseignement qu'elle dispense à ses étudiants. C'est donc sous forme de mises en situation que les aspirants policiers mettent en pratique les connaissances théoriques acquises durant le programme de techniques policières.

Ainsi, lors de leur arrivée à l'école nationale, les aspirants policiers sont « engagés » par le poste de police de l'ENPQ et doivent répondre, tout au long de leur formation, à des appels transmis par des standardistes (mises en situation). Plus les semaines avancent, plus les mises en situation deviennent complexes allant de la simple chicane de voisins au cas de tentative de suicide. Lors de ces mises en situation, des comédiens et comédiennes jouent les rôles de victimes, suspects ou témoins. Ces mises en situation se déroulent dans le voisinage de l'ENPQ ou dans des locaux aménagés selon le thème de la sortie (appartement, restaurant, parc, etc.) et munis de vitre sans

teint permettant d'observer les interventions sans être vu. Les scénarios des mises en situation sont choisis en fonction des compétences policières à atteindre lors de la formation des policiers et construits par une équipe chargée de s'assurer qu'elles se résolvent relativement bien et ne puissent pas trop dégénérer. Les comédiens reçoivent un scénario très exhaustif comprenant un historique de la situation, le portrait des personnages, les objectifs et actions, les comportements généraux des personnages, le déroulement et les compétences policières à développer dans la simulation. Ce scénario permet d'avoir une certaine constance entre les différents comédiens. Les comédiens sont toutefois libres de « calibrer » leur jeu en fonction des diverses réactions des aspirants.

Lors de leur cheminement à l'ENPQ, les aspirants policiers ne réalisent pas d'intervention sur une mise en situation impliquant une personne présentant une déficience intellectuelle. La mise en situation réalisée qui s'y rapproche le plus est celle impliquant une personne ayant un problème de santé mentale, ce qui s'avère tout de même assez différent. Certes, l'attitude à adopter de la part des policiers peut se ressembler en ce qui a trait aux techniques de relation d'aide et d'écoute active, mais le niveau de compréhension d'une personne ayant un problème de santé mentale ne sera pas nécessairement le même qu'une personne présentant une déficience intellectuelle. De plus, il est à noter que les comédiens ne sont pas formés directement sur les problématiques de santé mentale, ce qui peut souvent les amener à « jouer » les symptômes d'une personne présentant une déficience intellectuelle en même temps que

ceux d'une personne présentant un problème de santé mentale. Cette confusion peut nuire à une bonne compréhension des besoins de la clientèle de la part des aspirants policiers.

Aperçu du scénario de l'ENPQ impliquant une personne présentant un problème de santé mentale. Une chambreuse reçoit la visite d'un ancien locataire qui, une fois entré, dit vouloir aller dormir dans son lit. Bien que la dame l'ait informé qu'il ne demeure plus ici, l'individu ne veut pas retourner où il habite et continue à dire qu'il veut aller se coucher dans son lit en indiquant son ancienne chambre. L'homme réagit fortement aux mots « hôpital », « médicaments » et « médecins » et dit être très fatigué car il a marché toute la nuit. L'homme semble intelligent, mais ses dires ne sont pas toujours cohérents. Lorsque (si) les aspirants policiers (en équipe de deux) lui demandent pourquoi il ne peut pas retourner dans sa nouvelle chambre, celui-ci leur dit que son voisin de chambre écoute de la musique trop forte et que cela le dérange. Avec une intervention à l'écoute des besoins de la personne (calme, douce, à son niveau, à son rythme, etc.) les policiers sont facilement à même d'amener l'individu à sortir par lui-même et à les accompagner. Un manque d'écoute ou une contrainte physique amènera l'individu à entrer en crise ou à décompenser. Le comédien ordonne un « arrêt d'agir » peu de temps après avoir débuté sa crise afin de réduire les risques de blessures et les élèves doivent alors compléter un formulaire dans lequel ils expliquent les actions qu'ils auraient posées une fois la personne en crise.

Il importe de préciser que lors de cette simulation, aucun instructeur n'est présent pour observer les actions des étudiants puisqu'il s'agit d'une mise en situation qui n'est pas considérée comme dangereuse. Suite à l'intervention, les comédiens impliqués dans la mise en situation sont appelés à remplir une feuille sur laquelle ils doivent répondre à la question suivante : « Lors de l'intervention, je me suis senti... ». Les aspirants policiers pourront consulter le document rempli par les comédiens lors de la rétroaction réalisée par la psychologue de l'établissement le lendemain de l'intervention.

Les compétences policières à développer lors de la mise en situation ne sont donc pas évaluées par les comédiens et, considérant l'absence du chef d'équipe lors de cette simulation, il semble que la mise en application de ces compétences ne soit pas évaluée chez les aspirants. Voici une liste non exhaustive des compétences policières que les aspirants devraient développer lors de cette mise en situation (École nationale de police du Québec, 2005):

- Différencier le comportement d'une personne souffrant de maladie mentale de celui d'une personne déficiente ;
- Repérer les objets potentiellement dangereux ;
- Ne pas entrer dans la bulle de la personne souffrant de maladie mentale ;
- Verbaliser ses actions et déplacements pour rassurer la personne ;
- Se placer au niveau de la personne souffrant de maladie mentale ;
- Réaliser que la communication est plus difficile à établir avec une personne perturbée ;

- Suivre le rythme de la personne souffrant de maladie mentale ;
- Mettre des limites si les demandes son démesurées ;
- Susciter la collaboration du malade vers ses solutions ;
- S'adapter à la situation concernant la fouille de l'individu et la mise des menottes lors du transport ;
- Offrir un service professionnel et patient même avec les personnes dérangeantes.

La première compétence ne peut selon nous être acquise lors de cette mise en situation à partir du moment où le jeu de l'acteur oscille souvent entre la santé mentale et la déficience intellectuelle.

Le lendemain de la mise en situation, la psychologue de l'établissement rencontre l'ensemble des aspirants policiers ayant réalisé cette simulation afin de faire un retour sur leurs interventions. Lors de cette rétroaction en salle de classe, la psychologue amène les aspirants à échanger sur les techniques, actions et attitudes mises en pratique avant et pendant la mise en situation. La psychologue pousse les aspirants à décrire la façon dont ils ont pris en main la situation afin de cibler les bons coups et les ratés. Les thématiques abordées en ce qui concerne la personne ayant un problème de santé mentale sont principalement les informations à recueillir concernant la personne, les attitudes et comportements professionnels (langage, communication, contact visuel, transparence, respect, écoute, etc.) à adopter avec cette personne ainsi que les signes

physiques et comportementaux à prendre en considération chez la personne (dangerosité, compréhension, coopération, etc.).

La psychologue informe également les aspirants quant à l'existence de certaines ressources d'hébergement et de traitement pour personnes ayant un problème de santé mentale tel que les centres hospitaliers Robert-Giffard (Québec), Louis Hyppolite Lafontaine (Montréal) ou l'Institut Philippe Pinel (Montréal).

Il est à noter que les élèves ne refont pas la mise en situation et n'ont pas accès à une mise en situation semblable après les rétroactions. Ils ne peuvent donc pas remettre en pratique les éléments appris lors de la rétroaction avant d'arriver dans la réalité du monde policier. Les aspirants sont toutefois invités à lire certaines sections de leurs manuels portant sur les troubles mentaux, les comportements anormaux liés à la consommation, surconsommation ou manque de drogues et les personnes ayant un handicap. Ces lectures portent principalement sur les troubles et la procédure policière à suivre avec ces personnes. Toutefois, aucune évaluation ou supervision n'est faite pour s'assurer de la compréhension ou de la lecture des sections demandées.

Limites de l'étude

Dans un premier temps, il faut reconnaître que l'une des limites évidentes de cette étude réside dans la non-représentativité de notre échantillon puisque seulement 6 des 12 collèges offrant le programme de techniques policières ont accepté de participer à notre étude. En effet, cet échantillon peut difficilement être représentatif de la formation collégiale reçue à travers le Québec en entier puisque certaines régions importantes, telles que Montréal, n'ont pas donné suite à nos demandes de participation et que les formations collégiales diffèrent beaucoup d'une institution scolaire à une autre.

En second lieu, il est important de soulever l'aspect du changement de mentalité qui accompagne l'entrée en fonction des policiers après leur formation scolaire. En effet, et comme le démontrent les travaux de Alain (Alain & Baril, 2005a, 2005b; Alain & Grégoire, 2007, 2008), les attitudes et opinions exprimées par les aspirants policiers changent considérablement après leur entrée dans le marché du travail. Plusieurs aspects peuvent expliquer ce changement tel que l'existence d'une rupture entre l'enseignement et la réalité du travail de policier ou encore par l'effet de désirabilité sociale que crée l'évaluation constante des aspirants par leurs officiers-instructeurs. Ainsi, les attitudes et opinions envers la clientèle présentant une déficience intellectuelle pourraient différer grandement entre celles récoltées lors de notre étude et celles entretenues par les policiers une fois en service.

Une dernière limite concerne les instruments de mesure utilisés en ce sens qu'il aurait été préférable d'utiliser un questionnaire normalisé et validé afin d'évaluer les connaissances des élèves policiers. Ainsi, la comparaison du niveau de connaissance de ceux-ci avec la population en général ou avec d'autres clientèles aurait été plus aisée. Toutefois, vu l'absence de questionnaire ayant ces caractéristiques, il s'est avéré impossible d'agir comme tel et les comparaisons sont ainsi difficiles à réaliser.

Conclusions et implications

Plusieurs constats découlent des résultats exposés jusqu'ici. Certains de ces constats pourraient s'avérer utiles dans l'amélioration des interactions entre policiers et personnes présentant une déficience intellectuelle.

Dans un premier temps, nous remarquons que les étudiants policiers entretiennent des attitudes aussi favorables que la population générale envers les personnes présentant avec une déficience intellectuelle, malgré qu'ils démontrent un niveau de connaissance assez limité de cet état. De plus, le niveau de connaissances de la déficience intellectuelle des étudiants est en lien direct avec les attitudes qu'ils entretiennent envers cette population. Ainsi, plus le niveau de connaissances envers cette clientèle augmente, plus les attitudes entretenues à leur égard deviennent favorables. Ce constat se reflète également dans le fait que les étudiants ayant assisté à une formation ou à une conférence portant sur la déficience intellectuelle démontrent un niveau de connaissances significativement supérieur aux autres et, par le fait même, de meilleures attitudes envers cette population. Les étudiants rapportant connaître une personne présentant une déficience intellectuelle, et ayant eu des interactions d'ordre social avec elle, démontrent également des connaissances et des attitudes significativement plus favorables envers cette clientèle comparativement à ceux n'ayant pas eu ce type d'interaction.

Ainsi, en mettant plus d'emphasis sur la formation offerte aux étudiants policiers en ce qui a trait à la déficience intellectuelle, nous arriverions à augmenter leur niveau

de connaissances et ainsi influencer positivement leurs attitudes envers une population avec laquelle ils auront très certainement à faire face dans l'exercice de leurs fonctions. Tel que l'ont rapporté Modell et Cropp en 2007, les policiers peuvent apprendre à être moins appréhensifs envers les personnes ayant une incapacité. Diminuer les appréhensions peut atténuer les craintes et l'anxiété. Ainsi, moins de crainte et d'anxiété peut permettre aux policiers de rester sûrs d'eux tout en donnant un meilleur service à la population. Donc, les perceptions et les attitudes qui mènent à l'inquiétude et l'anxiété affectent le comportement du policier et la façon avec laquelle ils agissent avec la société. La clé d'une meilleure intervention demeure donc la formation.

Il ressort également que de favoriser la fréquentation de personnes présentant une déficience intellectuelle améliore les attitudes à leur égard. Inclure des activités d'apprentissage incluant la rencontre et l'interaction avec des personnes présentant une déficience intellectuelle dans la formation des étudiants policiers ne pourrait alors que bonifier leur formation. Une analyse de la formation des policiers, en lien avec ces différents résultats serait à prévoir afin de l'améliorer.

Il serait également intéressant de reproduire cette étude au sein d'une population de policiers étant déjà en fonction depuis un certain temps afin de comparer les attitudes entretenues envers les personnes présentant une déficience intellectuelle. Le choc que vivent les jeunes policiers entre l'école de police et la vraie vie étant très important (Alain & Baril, 2005a, 2005b; Alain & Grégoire, 2007, 2008), les attitudes de ceux-ci

pourraient s'avérer très différentes. Plus laborieux, mais d'autant plus enrichissant en connaissances, il serait intéressant de réaliser une étude longitudinale auprès d'étudiants en techniques policières du début de leurs études jusqu'à leur entrée en fonction. Ces études pourraient permettre d'identifier les points sur lesquels il serait important de mettre l'emphasis dans la formation continue des policiers, et ce, afin de permettre d'approfondir les connaissances, d'améliorer les attitudes et d'enrichir les interactions avec les citoyens présentant une déficience intellectuelle, marginaux ou différents.

Entre-temps toutefois, il sera important que les personnes présentant une déficience intellectuelle soient préparées, d'une façon au moins minimale, à faire face au système de justice, à interagir avec un officier de police et à réagir à un interrogatoire. Alors qu'on leur apprend à prendre soin d'elles même, à se débrouiller dans la communauté, à faire leur épicerie; personne ne leur apprend à comprendre et faire valoir leurs droits de citoyen (Perske, 1994). Ainsi, c'est en augmentant les connaissances des personnes présentant une déficience intellectuelle, ainsi que celles des policiers, que nous obtiendrons les interactions les plus harmonieuses et réussies entre ces deux groupes.

Références

- Alain, M. (2003). An Exploratory Study of Quebec's Police Officers Attitudes Toward Ethical Dilemmas. In Klockars Carl B. Ed. *The Contours of Police Integrity*, Thousand Oakes, Sage Publications, 126-152.
- Alain, M., & Grégoire, M. (2007) L'éthique policière est-elle soluble dans l'eau des contingences de l'intervention? Les recrues québécoises, trois ans après la fin de la formation initiale. *Déviance et société*, 31(3), 257-282.
- Alain, M., & Grégoire, M. (2008) Can ethics survive the shock of the job? Quebec's police recruits confront reality. *Policing & society*, 18(2), 169-189.
- Alain, M., & Baril, C. (2005a). *Crime Prevention, Crime Repression, and Policing: Predispositions of Police Recruits Toward their Role in Crime Control*. International Journal of Comparative & Applied Criminal Justice, 29(2), 123-148.
- Alain, M., & Baril, C. (2005b). *Attitudes et prédispositions d'un échantillon de recrues policières québécoises à l'égard de leur rôle, de la fonction policière et des modalités de contrôle de la criminalité*. Les Cahiers de la Sécurité Intérieure, 58, 185-212
- Antonak, R.F., & Hart, R. (1994). Psychometric analysis and revision of the Mental Retardation Attitude Inventory, *Mental Retardation*, 32 (4), 272-280.
- Antonak, R.F., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and rehabilitation*, 22 (5), 211-224.
- Antonak, R.F., & Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, Psychometrics and Scales*. Springfield, Charles C. Thomas Publisher.
- Antonak, R.F., Mulick, J.A., Kobe, F.H., & Fiedler, C.R. (1995). Influence of mental retardation severity and respondent characteristics on self-reported attitudes toward mental retardation and eugenics. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39(4), 316-325.
- Association Américaine du Retard Mental. (2003). *Retard mental - Définition, classification et systèmes de soutien*, Montréal : Édition Béhaviora Inc.
- Association de Montréal pour la déficience intellectuelle (AMDI). Association québécoise Plaidoyer-Victimes (AQPV) & Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS) (2002). *Pour une justice en équilibre: Accueil et traitement au sein du système judiciaire des personnes ayant une déficience intellectuelle*, Montréal, Les journées de la concertation

- Balkin, S. (1981). Toward victimization research on the mentally retarded. *Victimology: An International Journal*, 6, 331-337.
- Bailey, A., & Barr, O. (2000). Police policies on the investigation of sexual crimes committed against adults who have a learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 4(2), 129-139.
- Bailey, A., Barr, O., & Bunting, B. (2001) Police Attitudes toward People with Intellectual Disability: An Evaluation of Awareness Training, *Journal of Intellectual Disability Research*, 45 (4), 344-350.
- Baril, G., Tremblay, G., & Tellier, C. (2006). *Déficiência intellectuelle et participation sociale – Recherche sur le renforcement du réseau de soutien des personnes par le développement social local dans la région de Lanaudière*. Joliette, Québec.
- Bernard, C. (1997) *Les droits judiciaires des accusés ayant une déficiência intellectuelle : Étude*, Québec, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Carmody, M. (1990). *Sexual Assault of People with an Intellectual Disability*. New South Wales, Women's coordination Unit.
- Caruso, D.R., & Hodapp, R.M. (1988). Perceptions of Mental Retardation and Mental Illness, *American Journal on Mental Retardation*, 93 (2), 118-124.
- Centre de Réadaptation en Déficiencia Intellectuelle Lisette-Dupras, *Programmation* [En ligne] http://www.lisette-dupras.ca/rch_programmation.htm. (Page consultée le 18 avril 2007).
- Chrétien, D., Dubois, D., & Thibodeau, Y. (2006). Accueil et traitement au sein du système judiciaire. Dans Gascon, H., Poulin, J.R., Detraux, J.J., Boisvert, D., & Haelewyck, M.C. (Éd. du volume). *Déficiência intellectuelle: Savoirs et perspectives d'action* (Tome 1), Cap-Rouge : Presses Inter-Universitaire, 391-400.
- Clare, I.C.H., & Gudjonsson, G.H. (1995). The vulnerability of suspects with intellectual disability during police interviews: A review and experimental study of decision-making. *Mental Handicap Research*, 8, 110-128.
- Clarke, A.M., Clarke, A.D.B., & Berg, J.M. (1985). *Mental deficiency: The changing outlook*. London: Methuen.
- Cockram, J., Jackson, R., & Underwood, R. (1991). People with an intellectual disability in the criminal justice system: The police perspective. Proceedings of the National

- Evaluation Conference, *Australian Evaluation Society, Adelaide, Australia, 1*, 128-134.
- Cockram, J., Jackson, R., & Underwood, R. (1998). People with an intellectual disability and the criminal justice system: the family perspective. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 23* (1), 41-57.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2006). *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*. Gouvernement du Québec : Publications du Québec, Québec.
- Conley, R., Luckasson, R., & Bouthilet, G. (1992). *Where we need to go: Perspectives on the judicial, mental retardation services, law enforcement, and corrections systems*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Deaux, K., & Major, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review, 94*, 369-389.
- Département des sciences sociales du Collège Ahuntsic, *Dictionnaire de psychologie*, [En ligne]. http://www.collegeahuntsic.qc.ca/Pagesdept/Sc_Sociales/psy/psy.htm (Page consultée le 27 novembre 2006).
- Dubois, S. (1999). *Déficiência intellectuelle : accueil et traitement au sein du système judiciaire, association du Québec pour l'intégration sociale*, Montréal, AQIS.
- École Nationale de Police du Québec (2005). *Références légales et méthodologiques à l'intention des aspirants policiers : Intervention auprès des personnes, volume II*, École nationale de police du Québec, Nicolet, Québec.
- École Nationale de Police du Québec (2004). Étude sur la socialisation professionnelle des policiers québécois Analyse des données de la première année : Position initiale des aspirants policiers des cohortes 19 à 30, *Police et société : Les cahiers de la recherche en sécurité publique, 1* (2).
- École Nationale de Police du Québec, *Comment devenir policier?* [En ligne]. <http://www.enpq.qc.ca>. (Page consultée le 3 avril 2007).
- Ellis, J.W., & Luckasson, R.A. (1985). Mentally retarded criminal defendants. *George Washington Law Review, 53*, 414-493.
- Endicott, O. (1991). *Persons with intellectual disability who are incarcerated for criminal offences: A literature review*. Toronto: Research Branch, Communications and Corporate Development, Correctional Services Canada.

- Engel, J. R. Blackwell, & Miniard (1995), *Consumer Behavior*. The Dryden Press, Harcourt Brace College Publishers.
- Faulhaber, M.-A. (2004). *Comparison of the responses of male and female police candidates on MMPI-2 Scales using Full and Short versions in Police Selection: Theoretical and Practical Implications*. Thèse de doctorat, Département de sociologie, York University, North York, Ontario.
- Fichten, C.S. (1988). Students with Physical Disabilities in Higher Education: Attitudes and Beliefs That Affect Integration. Dans Yuker, H.E. (Éd du volume). *Attitudes toward persons with disabilities*. (171-186), New-York: Springer Publishing Company.
- Fulero, S.M., & Everington, C. (1995) Assessing competency to waive Miranda rights in defendants with mental retardation. *Law and Human Behavior*. 19, 533-543.
- Gendle, K., & Woodhams, J. (2005). Suspects who have a learning disability. Police perceptions toward the client group and their knowledge about learning disabilities, *Journal of Intellectual Disabilities*, 9 (1), 70-81.
- Goffman, E. (traduit par Kihm, A.) (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, France, Les Éditions de Minuit.
- Gouvernement du Québec (1992). *Politique de la santé et du bien-être du Québec*. Ministère de la santé et des services sociaux. Québec. Canada.
- Grand dictionnaire terminologique, *Office québécoise de la langue française*, [En ligne]. http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp (Page consultée le 12 avril 2006).
- Hard, S. (1986) *Sexual Abuse of the Developmentally Disabled: a case study, paper presented at the National Conference of Executives of Associations for Retarded Citizens*, Omaha, Nebraska.
- Hayes, S. (2004). Interaction with the Criminal Justice System. Dans Emerson, E., Hatton, C., Thompson, T., & Parmenter, T.R. (Éd. du volume). *The international Handbook of Applied Research in Intellectual Disabilities*. Sydney, Australia, John & Sons.
- Hayes, S (2005). *Prison Services and Offenders with Intellectual Disability – The Current State of Knowledge and Future Directions*, University of Central Lancashire, Preston, UK.

- Hayes, S. (2007). Missing out: offenders with learning disabilities and the criminal justice system. *British Journal of Learning Disabilities*, 35, 146-153.
- Heitz, T. (2006) Caractéristiques de la connaissance [En ligne]. <http://projetconnaissance.free.fr/caracteristiques-connaissance.html> (Page consultée le 24 septembre 2008).
- Holdrinet, D., Portelance, J.-P., Maurice, P., Flowers, C., & Antonak, R. (2003). Élaboration d'un Inventaire d'attitudes envers les personnes ayant une déficience intellectuelle (IAPDI) à partir du Mental Retardation Attitude Inventory. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 14 (2), p. 163-174.
- Institut Roeher. (1995). *Vers un milieu sécuritaire : manuel destiné à aider la police à aborder les questions de l'agression sexuelle des personnes présentant une déficience intellectuelle*. New-York, Institut Roeher Institute.
- Jackson, R., Cockram, J., & Underwood, R. (1994). Intellectual disability and the law: Noticing the negative and ignoring the obvious. *Psychiatry, Psychology, and Law*, 1 (2), 161 -170.
- Juhel, J.C. (1997). *La déficience intellectuelle. Connaître, comprendre, intervenir*. Québec, Les presses de l'Université Laval.
- Keilty, J., & Connelly, G. (2001). Making a Statement: an exploratory study of barriers facing women with an intellectual disability when making a statement about sexual assault to police, *Disability & Society*, 16 (2), 273-291.
- Laperrière J., & Lachapelle, Y. (2006). *Questionnaire de connaissance générale sur la déficience intellectuelle*, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Laski, F., & Keefe, K. (1997) The ADA in the justice system. *Impact*, 10(2), 2-3, 26.
- Leilte, W., & Beretvas, N. (2005). Validation of scores on the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale and the Balanced Inventory of Desirable Responding, *Educational and Psychological Measurement*, 65(1), 140-154.
- Luckasson, R.A. (1992). Victims of crime. Cité dans Conley, R., Luckasson, R., & Bouthilet, G. (Eds.) *The criminal justice system and mental retardation : Defendants and victims* (pp 209-220). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tasse, M. J. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support*, Washington, American Association on Mental Retardation

- Malin, N.A. (1981) Services for the mentally handicapped in Denmark, *Child: Care, Health and Development*, 7(1), 31–39.
- Martin, J.-F. (2002). *La déficience intellectuelle: Concepts de base*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- McAfee, J.K., Cockram, J., & Wolfe, P.S. (2001). Police Reactions to Crimes Involving People with Mental Retardation: A Cross-Cultural Experimental Study, Education and Training in *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(2), 160-171.
- McAfee, J.K., & Musso, S.L. (1995). Police training and citizens with mental retardation. *Criminal justice Review*, 20, 55-65.
- McBrien, J., & Murphy, G. (2006). Police and carers' views on reporting alleged offences by people with intellectual disabilities. *Psychology, Crime & Law*, 12(2), 127-144.
- McCarthy, M. (1998) *Sexuality and Women with learning Disabilities*, London: Jessica Kingsley.
- McCarthy, M., & Thompson, D. (1997). A Prevalence Study of Sexual Abuse of Adults with Intellectual Disabilities Referred for Sex Education, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 10(2), 105-124.
- Menninger, K.A. (1986). Mental retardation and criminal responsibility: Some thoughts on the idiocy defence. *International Journal of Law and Psychiatry*, 8, 343-357.
- Mercier, C., & Houde, V. (2005). *Répertoire des programmes à l'intention des personnes avec une déficience intellectuelle en contact avec le système de justice*. Direction des technologies de l'information et de la recherche Centre de réadaptation Lisette-Dupras, Montréal, QC.
- Ministère de la santé et des services sociaux (2001). *De l'intégration sociale à la participation sociale : politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et autres proches*. Gouvernement du Québec.
- Modell, S.J., & Cropp, D. (2007). Police Officers and Disability: Perceptions and Attitudes. *Intellectual and developmental disabilities*, 45(1), 60-63.
- Norley, D. (1972). Police Education: How to Recognize and Handle Persons with Mental Retardation. Presentation at Fifth International Congress on Mental Retardation, The International League of Societies for Persons with Mental Handicaps, Montréal. Oct. 2, quoted in Perske, R. (1991). *Unequal Justice*.

- Office des personnes handicapées du Québec, *Gouvernement du Québec*, [En ligne]. <http://www.ophq.gouv.qc.ca/index.htm> (page consultée le 11 février 2008).
- Paulhus, D. L. (1994). *Balanced Inventory of Desirable Responding: Reference manual for BIDR Version 6*. Manuscrit non publié, Department of Psychology, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Pearse, J., & Gusjonsson, G. (1996). How appropriate are appropriate adults?, *The Journal of Forensic Psychiatry*, 7(3), 570-580.
- Perske, R. (1991). *Unequal justice? What can happen when persons with retardation or other developmental disabilities encounter the criminal justice system*. Nashville: Abingdon Press.
- Perske, R. (1994). Thoughts on the Police Interrogation of Individuals with Mental Retardation. *Mental Retardation*. Vol. 35(2), 377-380.
- Perske, R. (2000a). Criminal Justice and Mental Retardation: A Journalist's Notebook. Dans Wehmeyer, R. *Mental Retardation in the 21st century* (395-412). Austin, Pro-ed.
- Perske, R. (2000b). Deception in the interrogation room: Sometimes tragic for persons with mental retardation and other developmental disabilities, *Mental Retardation*, 38(6), 532-537.
- Petersilia, J.R. (2000). Doing justice? Criminal offenders with developmental disabilities, *CPRC Brief*, 12(4), 1-4.
- Radin, E.D. (1964). *The Innocents*, New York, William Mauro and Company.
- Radio-Canada, Nouvelles, [En ligne]. <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/Index/> (Page consultée le 5 mars 2007).
- Shaw, M.E., & Wright, J.M. (1967). *Scales for the measurement of attitudes*. NY: McGraw Hill.
- Sobsey, D. (1997). Equal protection before the law for crime victims with developmental disabilities, *Impact*, 10(2), 67.
- Sobsey, D., & Doe, T. (1991). Patterns of sexual abuse of people with developmental disabilities, *Network*, 2(3), 8-17.

- Tremblay, R.R. (1997). La croyance. Encéphi [En ligne]. <http://www.cvm.qc.ca/encephi/CONTENU/ARTICLES/CROYANCE.HTM> (Page consultée le 9 septembre 2008).
- Tremblay, M., Boucher, G., & Charbonneau, Y. (2000). *Le chemin parcouru : De l'exclusion à la citoyenneté*. Longueuil, Agence MÉDIAPRESS.
- Wertlieb, E. (1991). Individuals with disabilities in the criminal justice system: A Review of the Literature, *Criminal Justice and Behavior*, 18(3), 332-350.
- Wikipédia (2006) Wikipédia: L'encyclopédie libre. [En ligne]. http://fr.wikipedia.org/wiki/Attitude_%28psychologie%29. (Page consultée le 11 octobre 2006).
- Yuker, H. E. (1965). Attitudes as determinants of behavior, *Journal of rehabilitation*, 31(6), 15-16.
- Yuker, H.E. (1988). *Attitudes toward persons with disabilities*, New-York: Springer Publishing Company.

Appendice A

Protocole d'enquête de la Nouvelle-Écosse impliquant une personne présentant une
déficience intellectuelle.

extrait du protocole de nouvelle-écosse

1. Dès que la police reçoit une plainte où soit la victime soit le témoin a des besoins particuliers de communication, elle doit faire une enquête rapide, détaillée et complète.
2. Lorsqu'elle a à faire à un t/v qui n'a pas la possibilité de faire une déclaration à cause de ses besoins particuliers, la police doit:
 - a) organiser une réunion pour une entrevue;
 - b) avoir une personne soutien présente;
 - c) faire venir un interprète, si la personne soutien ne peut pas aider à la communication;
 - d) prévoir des équipements spéciaux ou toute autre aide nécessaire.
3. La personne soutien du t/v devra, éventuellement, avoir la permission d'assister à l'entrevue qu'il y ait un interprète ou non.
4. L'entrevue avec le t/v devra être enregistrée sur bande magnétique ou vidéo chaque fois que cela est possible et quel que soit l'âge du t/v.
5. L'enquêteur de la police doit conserver toutes les bandes magnétiques et vidéos de l'entrevue avec le t/v.
6. Si l'accusé ou l'avocat de la défense demandant à écouter ou à voir les enregistrements, ils doivent être référés au procureur. Lorsque le procureur en a donné l'autorisation, la police organise une réunion pour que l'avocat de la défense et l'accusé puissent entendre ou voir l'enregistrement.
7. La police doit tenir le t/v et, lorsque c'est bien fondé, la personne soutien, au courant des progrès de l'affaire.
8. Si à un moment quelconque l'enquête est arrêtée, le t/v, et le cas échéant la personne ressource, doivent en être informés immédiatement et on doit leur en donner les raisons. De plus, la police doit faire une déclaration dans ses dossiers donnant les raisons de l'arrêt de l'enquête.
9. L'officier de police qui commence l'enquête doit rester sur l'affaire jusqu'à sa conclusion à moins que les circonstances ne l'en empêchent.
10. Si le suspect a des besoins particuliers de communication, la police doit, avant d'entreprendre une enquête avec le suspect:
 - a) permettre à la personne soutien d'être présente à l'entrevue, si cela est bien fondé;
 - b) prendre toutes les mesures raisonnables pour s'assurer que le suspect comprend ses droits, et lui donner toutes les occasions possibles d'en profiter;
 - c) prendre toutes les mesures raisonnables pour s'assurer que le suspect et l'enquêteur peuvent communiquer et se comprendre. S'ils ne se comprennent pas, faire en sorte qu'un interprète soit présent;
 - d) lorsqu'une personne soutien ou un interprète sont présents à l'entrevue, ils devront signer une déclaration indiquant que, selon eux, l'accusé a compris ses droits ainsi que les questions de l'enquêteur.

Appendice B

Inventaire d'attitudes envers les personnes ayant une déficience intellectuelle (IAPDI).

INVENTAIRE D'OPINIONS⁶

Consignes

Les pages suivantes de ce questionnaire contiennent des énoncés qui constituent des opinions ou des points de vue en regard des personnes qui présentent une déficience intellectuelle. Comme il existe d'importantes divergences dans les opinions, certaines personnes peuvent être en accord et d'autres en désaccord avec chacun des énoncés. Nous aimerions connaître votre opinion par rapport à ces énoncés.

Veillez lire avec attention chacun des énoncés. Sur le formulaire de réponse qui vous est fourni, veuillez mettre un **X** dans la case qui correspond le plus à ce que vous ressentez par rapport à l'énoncé. Il n'y a pas de limite de temps pour compléter ce questionnaire, toutefois il importe de répondre aussi rapidement que vous pouvez.

Lorsque vous aurez terminé, veuillez compléter les sections du formulaire d'informations personnelles. Toutes les réponses demeureront strictement confidentielles.

ABREVIATIONS UTILISEES

D.C. : Désaccord complet
D. : Désaccord

A. : Accord
A.C. : Accord complet

Exemple d'énoncé

1. L'honnêteté est la meilleure ligne de conduite. **D.C** **D.** **A.** **A.C.**

⁶ D'après Harth, R.M. (1981). Education and Training in Mental Retardation, 16, 213-216.

ABBREVIATIONS UTILISEES

D.C. : Désaccord complet
D. : Désaccord

A. : Accord
A.C. : Accord complet

		D.C.	D.	A.	A.C.
1	Je suis d'accord pour aller au cinéma ou au théâtre en compagnie de personnes qui présentent une déficience intellectuelle.				
2	Si j'étais propriétaire d'un salon de beauté, je serais irrité d'apprendre que je dois recevoir des personnes qui présentent une déficience intellectuelle.				
3	Les enfants qui présentent une déficience intellectuelle devraient être intégrés dans les classes régulières à l'école.				
4	Je permettrais à mon enfant d'accepter une invitation pour célébrer l'anniversaire de naissance d'un enfant qui présente une déficience intellectuelle.				
5	Si j'étais propriétaire je choisirais mes locataires, même si cela m'amènerait à ne louer qu'à des personnes qui ne présentent pas de déficience intellectuelle.				
6	Je suis d'accord pour que mon enfant ait comme amis intimes des personnes qui présentent une déficience intellectuelle.				
7	Les agents d'immeuble ne devraient pas avoir l'obligation de montrer toutes leurs maisons aux familles dont l'un des enfants présente une déficience intellectuelle, même si les propriétaires n'en ont pas envie.				
8	Au secondaire, intégrer les élèves qui présentent une déficience intellectuelle dans les mêmes classes que les autres soulève plus de difficultés que cela n'en vaut la peine.				
9	Un dentiste ne devrait pas refuser de recevoir parmi ses clients une famille même si un des enfants présente une déficience intellectuelle.				
10	À la maternelle, l'intégration dans une même classe des enfants qui présentent une déficience intellectuelle avec ceux qui n'en présentent pas ne devrait pas se faire, car cela causerait un chambardement complet.				
11	J'accepterais d'aller chez un coiffeur compétent qui présente une déficience intellectuelle.				

S'il vous plaît, passez à la page suivante >>>>

ABBREVIATIONS UTILISEES

D.C. : Désaccord complet**A. : Accord****D. : Désaccord****A.C. : Accord complet**

		D.C.	D.	A.	A.C.
12	Si mon enfant était invité à une excursion de fin de semaine avec un groupe d'enfants parmi lesquels certains présentent une déficience intellectuelle, je ne le laisserais probablement pas y aller.				
13	Les autorités scolaires devraient mettre dans les mêmes classes les enfants qui présentent une déficience intellectuelle et ceux qui n'en présentent pas.				
14	Je préférerais qu'aucune personne qui présente une déficience intellectuelle ne nage dans la même piscine que moi.				
15	Je préférerais que ne vivent pas dans le même immeuble que moi des personnes qui présentent une déficience intellectuelle.				
16	J'accepterais d'introduire une personne qui présente une déficience intellectuelle auprès d'amis et de voisins dans ma ville.				

S'il vous plaît, passez à la page suivante >>>>

INFORMATIONS PERSONNELLES

Date : _____ Âge : _____ Sexe : _____

État civil :

__ Célibataire __ Conjoint(e) de fait __ Marié(e) __ Séparé(e) __ Divorcé(e) __ Veuf(ve)

Avez-vous déjà reçu une formation ou assisté à une conférence portant sur la déficience intellectuelle ? _____ Oui _____ Non

Si oui, en quelle occasion? (Lieu, année, organisme, conférencier, etc.) _____

Connaissez-vous une ou plusieurs personnes qui présentent une déficience intellectuelle ? _____ Si « oui », à quel titre (Cochez tous les choix nécessaires) :

Votre : __ Conjoint(e) __ Enfant __ Frère ou sœur __ Parenté (préciser) : _____

Votre : __ Client(e), patient(e) ou élève(e) __ Collègue __ Employé(e)

Votre : __ Voisin(e) __ Connaissance (préciser) : _____

__ Autre (préciser) : _____

Évaluez (mettez un X sur le chiffre) vos connaissances générales de la vie des personnes qui présentent une déficience intellectuelle et de leur situation :

Aucune connaissance					Connaissance approfondie
1	2	3	4	5	6

Indiquez la fréquence de vos contacts avec des personnes qui présentent une déficience intellectuelle :

Très rarement					Très souvent
1	2	3	4	5	6

Évaluez la profondeur de vos rapports avec des personnes qui présentent une déficience intellectuelle, indépendamment de la fréquence de vos contacts :

Pas profonds du tout					Très profonds
1	2	3	4	5	6

Merci de votre participation !

Appendice C

Questionnaire de connaissances générales en déficience intellectuelle.

Questionnaire de connaissance générale sur la déficience intellectuelle¹

En vous basant sur vos connaissances, répondez aux questions suivantes portant sur la déficience intellectuelle. Veuillez répondre à chacune des questions suivantes en cochant la ou les case(s) appropriée(s).

1. Les termes « maladie mentale » et « déficience intellectuelle » signifient la même chose.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
2. Une personne peut avoir une déficience et ne pas avoir de handicap.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
3. Les personnes ayant une ou des déficiences représentent plus de 12% de la population canadienne.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
4. Les personnes ayant une paralysie cérébrale ont habituellement une déficience intellectuelle.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
5. La déficience intellectuelle est guérissable.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
6. La personne présentant une déficience intellectuelle est capable de faire des choix.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
7. Une personne ayant une déficience intellectuelle peut occuper un emploi régulier.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
8. Deux personnes présentant une déficience intellectuelle peuvent être parents.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
9. La déficience intellectuelle est souvent héréditaire.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____

S'il vous plaît, passez à la page suivante >>>>

10. Les personnes présentant une déficience intellectuelle ne représentent pas une menace pour les autres.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
11. Les personnes présentant une déficience intellectuelle présentent toutes un degré de déficience identique.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
12. Les personnes présentant une déficience intellectuelle sont aisément reconnaissables comme telles.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
13. Les personnes présentant une déficience intellectuelle ne sont pas conscientes de leur état.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
14. La déficience intellectuelle est contagieuse.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
15. La trisomie 21 n'est pas une déficience intellectuelle.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
16. La majorité des personnes présentant une déficience intellectuelle présente également des troubles graves de comportements.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
17. Les personnes présentant une déficience intellectuelle sont surreprésentées dans le système de justice.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
18. Environ 75% des causes de la déficience intellectuelle sont connues.
Vrai _____ Faux _____ Je ne sais pas _____
19. Cochez les réactions qui pourraient être vécues par la famille suivant la naissance d'un enfant présentant une déficience intellectuelle ?
Choc _____ Refus _____ Crise _____ Acceptation _____ Intégration _____

S'il vous plaît, passez à la page suivante >>>>

Veillez répondre aux questions suivantes en vous servant des lignes mises à votre disposition.

20. Que signifie pour vous l'expression « déficience intellectuelle » ?

21. Quelles sont, à votre avis, les causes les plus importantes de la déficience intellectuelle ?

22. Combien pensez-vous qu'il y a de personnes présentant une déficience intellectuelle au Québec ?

23. Quels sont les principaux moyens pour prévenir ou éviter l'apparition de nouveau cas de déficience intellectuelle ?

24. Quelles sont les principales ressources (en termes de services) offertes aux personnes présentant une déficience intellectuelle au Québec ?

25. Quel est le pourcentage de personnes présentant une déficience intellectuelle qui reçoivent des services des Centres de Réadaptation en Déficience Intellectuelle (CRDI) ?

1 Inspiré de :

Despins, C. (1985). *Facteurs influençant les attitudes exprimées par une population étudiante envers les déficients mentaux*, Université du Québec à Trois-Rivières.

Centre d'orientation et de consultation psychologique. (2004). *Qu'est-ce qu'un handicap ?* Université Laval, <http://www.cocp.ulaval.ca> [En ligne].

Comité de sensibilisation de la personne déficience intellectuelle P.A.E.D. (1995). *La sensibilisation*, Centre les deux rives.

The National Committee for Mental Hygiene (1926). *About Feeble-mindedness. Mental Hygiene Leaflets*, 7.

Appendice D

Échelle de désirabilité sociale (B.I.D.R.).

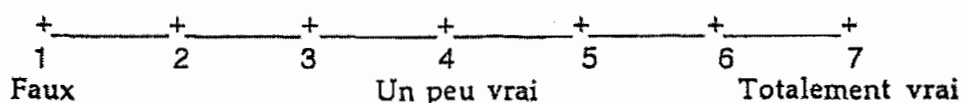
BIDR Version 6 --- Forme 60

Servez-vous de cette échelle de valeurs et inscrivez un chiffre à côté de chaque énoncé pour indiquer à quel point vous êtes d'accord.

+	+	+	+	+	+	+
1	2	3	4	5	6	7
Faux		Un peu vrai			Totalemt vrai	

- ___ 1. En général, la première impression que me laissent les gens s'avère juste.
- ___ 2. Il me serait difficile de me défaire de n'importe laquelle de mes mauvaises habitudes.
- ___ 3. Il m'importe peu de savoir ce que les gens pensent vraiment de moi.
- ___ 4. Je n'ai pas toujours été honnête envers moi-même.
- ___ 5. Je sais toujours pourquoi j'aime quelque chose.
- ___ 6. Lorsque mes émotions sont sollicitées, mon jugement est affecté.
- ___ 7. Une fois que je me suis décidé(e), on peut rarement me faire changer d'opinion.
- ___ 8. Au volant, je deviens dangereux lorsque j'excède la limite de vitesse.
- ___ 9. Je suis maître(sse) de mon destin.
- ___ 10. Il m'est difficile de faire abstraction d'une pensée qui me trouble.
- ___ 11. Je ne regrette jamais mes décisions.
- ___ 12. Je perds parfois de bonnes occasions parce que je prends trop de temps à me décider.
- ___ 13. Je vote parce que mon vote peut faire la différence.
- ___ 14. Mes parents n'étaient pas toujours justes lorsqu'ils me punissaient.
- ___ 15. Je suis une personne complètement rationnelle.
- ___ 16. J'accepte rarement les critiques.
- ___ 17. J'ai énormément confiance en mon jugement.
- ___ 18. J'ai parfois douté de mes capacités en tant qu'amant(e).
- ___ 19. Ça me laisse indifférent(e) que certaines personnes ne m'aiment pas.
- ___ 20. Je ne comprends pas toujours les raisons qui me poussent à faire les choses que je fais.

Servez-vous de cette échelle de valeurs et inscrivez un chiffre à côté de chaque énoncé pour indiquer à quel point vous êtes d'accord.



- ___21. Parfois je mens, s'il le faut.
- ___22. Je ne cherche jamais à dissimuler les erreurs que j'ai commises.
- ___23. Il m'est arrivé(e) de profiter de quelqu'un.
- ___24. Je ne jure jamais.
- ___25. J'essaie parfois de me venger plutôt que de pardonner et d'oublier.
- ___26. J'obéis toujours aux lois, même s'il est peu probable que je me fasse prendre.
- ___27. J'ai parlé en mal d'un(e) ami(e) dans son dos.
- ___28. Lorsque je surprends une conversation privée, j'évite d'écouter.
- ___29. Un(e) caissier(ère) m'a remis trop de monnaie et je ne lui ai pas mentionné.
- ___30. Je déclare toujours tout aux douanes.
- ___31. Il m'arrivait parfois de voler quand j'étais jeune.
- ___32. Je n'ai jamais jeté de déchets dans la rue.
- ___33. Lorsque je conduis, je dépasse parfois la limite de vitesse.
- ___34. Je ne lis jamais des livres ou des revues érotiques.
- ___35. J'ai fait des choses dont je ne parle pas aux autres.
- ___36. Je n'utilise jamais des choses qui ne m'appartiennent pas.
- ___37. J'ai pris des congés de maladie au travail ou à l'école, même si je n'étais pas vraiment malade.
- ___38. Je n'ai jamais endommagé un livre de bibliothèque ou des articles de magasin sans le signaler à un responsable.
- ___39. J'ai quelques très mauvaises habitudes.
- ___40. Je ne fais pas de commérage au sujet des affaires des autres.

Appendice E

Résumé du projet et instruction de passation.



Évaluation des attitudes et des connaissances en déficience intellectuelle chez les élèves policiers : une perspective québécoise

Merci d'avoir accepté de distribuer ces questionnaires dans votre cours. Le temps de passation est d'environ 20 minutes. Vous n'avez qu'à distribuer les enveloppes à l'ensemble de vos étudiants de dernière année inscrit dans le programme de techniques policières et de lire les instructions suivantes :

Ce projet de recherche vise à évaluer les attitudes et les connaissances des élèves policiers envers les personnes présentant une déficience intellectuelle. La direction scolaire de votre établissement d'étude a donné son accord pour la réalisation de la collecte d'information auprès de ses étudiants.

Votre participation à cette recherche consiste à lire et compléter les trois questionnaires ci-joints. Le temps de passation de ces questionnaires est d'environ 20 minutes au total.

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront **confidentiels** et aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée.

Votre participation est entièrement **volontaire**. Vous êtes libre de refuser de répondre aux questionnaires sans que cela ait une influence sur votre évaluation scolaire. Si tel est le cas, vous n'avez qu'à insérer les documents dans l'enveloppe et la remettre au même moment que les autres.

Jenny Laperrière
Étudiante de deuxième cycle en psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Prière de communiquer avec nous lorsque les questionnaires seront complétés :
(819)376-5011 poste 4072 ou jenny.laperriere@uqtr.com.

MERCI !

Appendice F

Questionnaire sur la formation policière.

Merci de prendre le temps de donner l'information demandée aux questions suivantes. Notez que vous pouvez rajouter des lignes au besoin. Plus vos réponses seront complètes et détaillées, plus nous serons en mesure de fournir un plan précis de la formation des étudiants policiers.

Cégep : _____

Titre du cours où la déficience intellectuelle est abordée :

Durant la session no. (Dans le cheminement des apprenties policiers) : _____

S'agit-il d'un cours optionnel ou obligatoire : _____

L'enseignant qui donne cette matière porte quel titre (policier, psychologue, intervenant social, etc.) et quelle est sa formation dans le domaine :

Conférencier invité(s) : _____

Temps de formation en déficience intellectuelle dans le cadre de ce cours :

Méthodes d'enseignement ou activités d'apprentissage concernant la déficience intellectuelle (lectures, présentation magistrale de l'enseignant, présentation des élèves, travaux de recherche, etc.): _____

Objectifs du cours en lien avec la déficience intellectuelle :

Compétences attendues des élèves à la fin du cours :

Rencontre de personnes présentant une déficience intellectuelle? : _____

Temps de ces ou cette rencontre(s) : _____

Activités avec ces/cette personne(s) : _____

Cours mis sur pied par qui : _____

Autres informations : _____
